

Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces

Marina A. García Garnica



Tesis Doctoral
UGR · 2015



Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces

~ Tesis Doctoral ~

Doctoranda: **Marina A. García Garnica**

Directores: **Dr. Antonio Bolívar Botía**
Dra. Katia Caballero Rodríguez

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Diciembre, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Marina García Garnica

ISBN: 978-84-9125-744-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43400>



Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

2015



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar

D. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y D.ª KATIA CABALLERO RODRÍGUEZ, Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada,

INFORMAN QUE:

La Tesis Doctoral que han dirigido, elaborada por D.ª MARINA A. GARCÍA GARNICA, titulada "Dirección Pedagógica y Liderazgo Educativo: Prácticas Eficaces en Centros Públicos Andaluces", reúne los requisitos necesarios para ser presentada y defendida, contando con su aprobación como directores.

Y para que conste, expiden el presente informe en Granada a 10 de diciembre de 2015.

Fdo. DR. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

FDO. DRA. KATIA CABALLERO RODRÍGUEZ

*A mi familia, que es lo más importante,
en especial, a mis padres.*

Agradecimientos

Dice un proverbio chino “cuando bebas agua, recuerda la fuente”. Siguiendo esta frase, al finalizar este trabajo, que ha constituido toda una etapa de mi vida, no puedo olvidar dar las gracias a todas aquellas personas que de una manera u otra han sido partícipes en este proceso, asesorándome, alumbrándome con sus conocimientos o dándome su incondicional apoyo. Así, quiero dar las gracias:

A D. Antonio Bolívar, director de mi tesis, por aceptar ser mi guía en este duro proyecto, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias, asesorándome a cada paso.

A D.^a Katia Caballero, por ser directora, compañera, pero sobre todo amiga. Por estar siempre disponible, por alentarme cada día, por ser un faro en mi camino y un espejo en el que mirarme.

Al Grupo de Investigación Force, mi grupo, por acogerme como una más cuando iniciaba este trayecto; y a todos sus miembros por aconsejarme y ser una fuente de apoyo a la que acudir ante cualquier vicisitud. Muchas gracias por todo lo que he aprendido.

A todos los profesionales de la educación que, de forma completamente altruista, han querido dedicarme una parte de su valioso tiempo asesorándome en la construcción del cuestionario, cumplimentándolo o permitiéndome acceder a una parte de su vida a través de las entrevistas. Sin su ayuda esta investigación no habría sido posible.

Y por supuesto, muchísimas gracias a mis padres, porque sin ellos no sería la persona que soy. Han sabido entender la importancia de esta etapa, me han dado toda su apoyo y cariño, y han soportado mis nervios y mis ausencias.

También, al resto de mi familia, que son un pilar en mi vida a pesar de la distancia; especialmente gracias a mi hermano.

A mis amigas, a las de aquí y a las que están lejos, que sin terminar muy bien de entender en qué consiste mi trabajo, me han apoyado y han aceptado que faltara en algunos momentos importantes.

Finalmente, quiero dar las gracias a mis compañeras y compañeros de batalla, por animarme y compartir conmigo los buenos y los malos momentos. Sin vosotros no habría llegado hasta aquí.

Índice

BLOQUE 1 · EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN · 15

[CAPÍTULO 1] Propósitos de la investigación · 17

1.1	Justificación de la investigación	19
1.2	Supuestos básicos de los que parte la investigación	21
1.3	Finalidad y objetivos	22
1.4	Diseño de la investigación	24

[CHAPTER 1] Research Purposes · 29

1.1	Research Rationale	31
1.2	Basic Assumptions the Research Is Based On	33
1.3	Purpose and Goals	34
1.4	Research Layout	36

[CAPÍTULO 2] La dirección de centros educativos · 39

2.1	Los centros educativos como organizaciones	41
2.1.1	Definición y rasgos diferenciales	41
2.1.2	Los centros educativos: organizaciones débilmente estructuradas pero capaces de autogestionarse y trabajar como comunidades participativas de aprendizaje	44
2.2	La dirección escolar.....	49
2.2.1	Concepción y evolución del término	49
2.2.2	Factores clave de la dirección escolar.....	53
2.2.3	Un perfil directivo multifuncional.....	55
2.3	El modelo directivo español	60
2.3.1	El modelo democrático frente al profesional.....	60
2.3.2	El modelo directivo español: un modelo no profesional	67
2.3.3	Una función directiva centrada en la gestión burocrática y alejada de las labores pedagógicas	72

[CAPÍTULO 3] Evolución histórica del modelo directivo español: recorrido por más de un siglo de legislación educativa · 79

3.1	Introducción	83
3.2	La dirección escolar hasta la constitución: un periodo de férreo control	85
3.3	La transición a la democracia: la LOECE, la primera ley educativa constitucional	89
3.4	El corporativismo y la ausencia de candidatos del modelo directivo de la LODE	91
3.5	La LOPEG: superficiales intentos por hacer más atractivo el cargo directivo	96
3.6	El modelo semiprofesional de la LOCE	100
3.7	La LOE: reafirmación del modelo participativo	104
3.8	La LOMCE: vuelta al centralismo de la administración	109
3.9	La dirección en centros públicos andaluces	113

[CAPÍTULO 4] El liderazgo escolar como clave de mejora de los centros educativos · 125

4.1	El concepto de liderazgo	127
4.1.1	El liderazgo de ayer, hoy y mañana	127
4.1.2	Diferenciación conceptual: liderazgo versus dirección, gestión y autoridad	130
4.2	El liderazgo en el ámbito escolar	133
4.2.1	El liderazgo pedagógico	133
4.2.2	El liderazgo escolar importa y marca la diferencia	134
4.2.3	Prácticas eficaces de liderazgo escolar	139
4.2.4	Hacia un liderazgo compartido y sostenible	144
4.2.5	El liderazgo en el sistema educativo español	149
4.2.6	Qué tipo de liderazgo se defiende	152

BLOQUE 2 · LA INVESTIGACIÓN · 155

[CAPÍTULO 5] Metodología de la investigación · 157

5.1	Diseño de la investigación	159
5.1.1	Enfoque metodológico: el método mixto	159
5.1.2	Instrumentos de recogida de información	163
5.1.2.1	<i>El cuestionario</i>	163
5.1.2.2	<i>La entrevista</i>	164
5.1.3	Tratamiento de la información	166
5.2	Desarrollo de la fase cuantitativa	169

5.2.1	Construcción del cuestionario.....	169
5.2.1.1	<i>Análisis de instrumentos empleados en investigaciones similares.....</i>	172
5.2.1.2	<i>Finalidad y estructura del cuestionario.....</i>	174
5.2.1.3	<i>Dimensiones del cuestionario.....</i>	178
5.2.1.4	<i>Tipos de ítems empleados en el cuestionario</i>	180
5.2.2	Criterios de rigor del cuestionario: validez y fiabilidad	182
5.2.2.1	<i>Validez del cuestionario</i>	182
5.2.2.2	<i>Fiabilidad del instrumento</i>	187
5.2.3	Diseño de la muestra	190
5.2.3.1	<i>Descripción de la muestra.....</i>	192
5.2.4	Administración del cuestionario	194
5.2.4.1	<i>Cuestionario en versión papel</i>	194
5.2.4.2	<i>Cuestionario on-line</i>	195
5.2.5	Análisis de los datos	196
5.2.6	Cronograma de la investigación cuantitativa.....	197
5.3	Desarrollo de la fase cualitativa	199
5.3.1	Elaboración de las guías de entrevista	199
5.3.2	Criterios de rigor de las entrevistas	204
5.3.3	Participantes	205
5.3.4	Análisis de los datos	208
5.3.5	Cronograma de la investigación cualitativa	212
[CAPÍTULO 6] Resultados obtenidos con el cuestionario · 213		
6.1	Descripción de la muestra.....	215
6.1.1	Equipos directivos	215
6.1.2	Docentes	225
6.2	Análisis descriptivos: frecuencias y porcentajes	231
6.2.1	Opinión de los equipos directivos	231
6.2.1.1	<i>Escala en mi centro</i>	232
6.2.1.2	<i>Escala sería deseable</i>	246
6.2.2	Opinión de los maestros	260
6.2.2.1	<i>Escala en mi centro</i>	260
6.2.2.2	<i>Escala sería deseable</i>	275

6.3	Diferencias en la percepción de las escalas del cuestionario	289
6.3.1	Opinión de los equipos directivos	289
6.3.2	Opinión de los maestros	297
6.4	Comparación entre la opinión de los directivos y los docentes	304
6.4.1	Diferencia de opinión entre los miembros de equipos directivos y los docentes en la escala en mi centro	305
6.4.2	Diferencia de opinión entre los miembros de equipos directivos y los docentes en la escala sería deseable.....	314
6.5	Análisis inferenciales.....	323
6.5.1	Apoyo a la calidad docente.....	324
6.5.2	Gestión estratégica de recursos	347
6.5.3	Colaboración más allá de la escuela.....	361
6.5.4	Fijación y evaluación de metas educativas	373
6.5.5	Capacidad para compartir el liderazgo.....	386
6.5.6	Formación en habilidades pedagógicas	396
6.5.7	Convertir la dirección en una profesión atractiva	410
6.5.8	Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.....	429

[CAPÍTULO 7] **Trayectorias profesionales de liderazgo · 447**

7.1	Jorge: un proyecto de dirección firme basado en la experiencia profesional y la investigación	449
7.2	Rocío: una dirección compartida y enfocada a lo pedagógico	463
7.3	Manuel: Implicación, trabajo y calidad	476
7.4	Amalia: una visión de escuela centrada en el desarrollo pleno de los alumnos a través del uso de metodologías innovadoras	489
7.5	Isabel: apertura a la comunidad y escucha activa.....	502
7.6	Carmen: unidad y coordinación docente.....	513
7.7	Javier: el buen clima de trabajo, la coordinación y la innovación pedagógica para lograr buenos aprendizajes.....	525
7.8	Juan: lo más importante son los alumnos	543

[CAPÍTULO 8] **Implicaciones para la mejora · 553**

8.1	Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el contexto andaluz	556
8.2	Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	567
8.3	Formación en habilidades pedagógicas.....	570

8.4	Convertir la dirección en una profesión atractiva.....	573
8.5	Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.....	576
8.6	La relevancia de desarrollar el liderazgo pedagógico.....	579
8.7	La importancia de apoyar el liderazgo	583
8.8	Diferencias entre el liderazgo de las escuelas y su deseabilidad	586
8.9	Diferencias entre la opinión de las poblaciones	588
8.10	Diferencias de opinión en base a las variables descriptivas	591
8.11	Conclusiones principales extraídas de la investigación	594
8.12	Líneas futuras de investigación	597
8.13	Main Conclusions Obtained from the Research.....	599
8.14	Future Lines of Research	602

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS · 605

ANEXOS · 621

ANEXO I:	Versión del cuestionario en base a la revisión de profesionales de la educación..	623
ANEXO II:	Versión del cuestionario en base a la revisión de expertos (I)	631
ANEXO III:	Versión pre-final del cuestionario en base a la revisión de expertos (II).....	639
ANEXO IV:	Versión final del cuestionario en base al Estudio Piloto	647
ANEXO V:	Carta de presentación del cuestionario	655
ANEXO VI:	Plantilla enviada a los jueces para la revisión de expertos (I)	659
ANEXO VII:	Carta de presentación y plantilla enviada a los jueces para la revisión de expertos (II)	669
ANEXO VIII:	Modificaciones realizadas en los ítems del cuestionario en base a las recomendaciones de los expertos (II)	677
ANEXO IX:	Datos aportados por el Servicio de Coordinación de Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía ..	687
ANEXO X:	Guiones de entrevista	691

[BLOQUE 1]

El contexto de la investigación



[CAPÍTULO 1]

Propósitos de la investigación

- 1.1 *Justificación de la investigación*
- 1.2 *Supuestos básicos de los que parte la investigación*
- 1.3 *Finalidad y objetivos*
- 1.4 *Diseño de la investigación*

APARTADO 1.1

Justificación de la investigación

Las nuevas demandas y expectativas sociales exigen una reforma en el ámbito escolar que no puede ser solventada únicamente desde arriba con políticas externas, sino que requiere una transformación, que debe ser impulsada desde dentro de cada centro educativo (Murillo, 2004; Bolívar, 2012). En este contexto es fundamental una dirección fuerte, con capacidades para desempeñar todas sus funciones, especialmente las pedagógicas, desde el liderazgo. Se necesita una dirección que actúe como motor del cambio y la mejora escolar, comprometiendo y responsabilizando a toda la comunidad educativa con este proyecto común.

No cabe duda de que el liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los elementos más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces y lograr buenos aprendizajes para todo el alumnado (Leithwood, Begley y Cousins, 1990). Diversas investigaciones avalan esta afirmación (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Anderson, 2010; Day et al., 2010), permitiendo llegar a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización escolar y los procesos de enseñanza.

Efectivamente, el liderazgo marca la diferencia en los centros educativos, pues se ha encontrado que es el segundo factor más influyente en los logros académicos de los estudiantes, estando sólo por detrás de la acción que desempeñan los profesores dentro de las aulas, y llegando a explicar un 25% de todos los efectos escolares (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007; Leithwood y Louis, 2012).

Esto se debe a que los directores que ejercen prácticas eficaces de liderazgo en sus escuelas son capaces de influir positivamente en la labor de los docentes, mejorando las condiciones en las que éstos desarrollan los procesos de enseñanza (Day et al., 2010) e impactando de manera indirecta o mediada en los aprendizajes de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1998; Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico se ha convertido a día de hoy a nivel internacional en un elemento esencial para la mejora de la eficacia de los centros y en una prioridad de las políticas educativas de múltiples países (Pont, Nusche y Hopkins, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2009; Stoll y Temperley, 2011). El número de investigaciones realizadas al respecto ha crecido sin parangón en los últimos años, dando una idea de la relevancia que tiene el fenómeno estudiado.

A pesar de que la dirección es uno de los instrumentos más potentes con que cuentan las escuelas para alcanzar la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y ser exitosas, en España es tradicionalmente muy débil; prima un modelo directivo diferente al que presentan el resto de países europeos, a excepción de Portugal (Estruch, 2002a). La historia política de ambos países ha hecho mella en la educación, forjando una dirección con características muy peculiares y llena de dificultades que, en el caso de España, se concretan en la ausencia de profesionalización y liderazgo.

En este país, las características del propio sistema impiden o hacen muy difícil el desempeño del liderazgo, especialmente en las labores educativas. Esta situación se empeora, si cabe, con la nueva ley de educación (LOMCE, 2013); ésta reduce la autonomía de los centros y mantiene las escasas competencias curriculares y pedagógicas de la dirección, que sólo ve aumentada su capacidad en lo relativo a la gestión de los recursos.

Aunque en un principio se declara la intención de reforzar la dirección, concediendo la oportunidad de ejercer el liderazgo, en el articulado no se ve el modo en que se afianza la profesionalización y el ejercicio del mismo. De modo que, las propuestas de esta ley, en lo referente al ámbito que nos ocupa, no aportan soluciones a los problemas existentes y entran en contradicción con lo que establece la investigación educativa internacional al respecto.

Como determina la OCDE, España es uno de los países donde los directivos escolares desempeñan menores cotas de liderazgo pedagógico (TALIS, 2009 y 2014a). Esta situación no puede continuar; es necesaria una transición hacia las tendencias internacionales en las que el liderazgo y la dirección son claves de mejora.

Dada la importancia del liderazgo pedagógico, son esenciales instrumentos válidos, fiables y adaptados al contexto, que permitan conocer y medir su ejercicio eficaz, con la intención de que aporten información que pueda servir de apoyo para elevar la calidad de su práctica (Porter et al., 2010a). Esta labor es aún más necesaria en países como España, en los que la dirección presenta un perfil tan debilitado (Bolívar y Moreno, 2006).

De esta forma, esta investigación surge y se justifica, por una parte, por la relevancia que tiene este fenómeno en la mejora de la eficacia de las escuelas, y por otra, por la escasez de investigaciones al respecto en el contexto estudiado: los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. Además, está motivada por la inquietud personal y profesional de la investigadora por contribuir al aumento de la calidad de la educación pública.

APARTADO 1.2

Supuestos básicos de los que parte la investigación

El trabajo de investigación que se presenta parte de una serie de supuestos básicos, que han sido probados y constatados en distintas investigaciones realizadas en el panorama educativo internacional:

- La dirección escolar es un factor clave para la transformación y mejora de las escuelas, especialmente cuando desarrolla prácticas eficaces de liderazgo pedagógico.
- Existe todo un conjunto de prácticas compartidas por los líderes escolares exitosos para contribuir a la mejora de la labor docente y, en consecuencia, a los aprendizajes de los alumnos.
- Para implementar el ejercicio del liderazgo escolar es fundamental redefinir las responsabilidades de los líderes, convertir el liderazgo en una profesión atractiva, desarrollar habilidades para su ejercicio eficaz e impulsar su distribución.

APARTADO 1.3

Finalidad y objetivos

El propósito de este trabajo de investigación, como se ha ido exponiendo, es centrarnos en el papel de los equipos directivos como líderes pedagógicos, capaces de desarrollar una serie de prácticas eficaces, que influyan en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en sus escuelas.

Para ello, se toman como punto de partida una serie de interrogantes, tales como: ¿qué estrategias utiliza la dirección en el contexto estudiado para apoyar e impulsar la calidad de la labor docente?, ¿de qué modo gestiona los recursos económicos, materiales y humanos del centro para incidir positivamente en las metas pedagógicas establecidas?, ¿qué tipo de relaciones mantiene con otros centros educativos, con otros directivos escolares y con otras entidades de la comunidad en pro de los aprendizajes de los alumnos?, ¿desarrolla un proceso de fijación de objetivos educativos claros y de evaluación periódica de las metas establecidas?, ¿qué prácticas utiliza para distribuir el liderazgo entre los miembros de la escuela?, ¿qué tipo de formación ha recibido para desarrollar con eficacia estas labores pedagógicas?, ¿qué percepción tiene acerca del atractivo del cargo?, ¿qué aspectos podrían mejorarse? o ¿qué tipo de apoyo recibe por parte de la administración para llevar a cabo estas prácticas de liderazgo?, entre otros.

Con este estudio se pretende dar respuesta a estas cuestiones, analizando qué capacidad tienen los equipos directivos para desempeñar el liderazgo pedagógico y qué prácticas exitosas desarrollan, concretamente en los centros de Educación Infantil y Primaria públicos andaluces.

Los objetivos de la investigación se han ido desvelando de forma sutil a lo largo de este apartado; sin embargo, resulta esencial en este punto clarificarlos. Estos objetivos, como no puede ser de otro modo, surgen de las concepciones de la propia investigadora, construidas a través de su humilde experiencia en el ámbito escolar y, sobre todo, a través de la revisión bibliográfica llevada a cabo.

Así, el objetivo general de la investigación es: *“Conocer qué prácticas eficaces de liderazgo, establecidas por la investigación internacional, son desarrolladas por la dirección en el contexto estudiado, y qué apoyo existe para impulsar dichas labores pedagógicas; todo ello a través de la opinión y las voces de los distintos profesionales de la educación (miembros de equipos directivos y maestros) que trabajan en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”*.

Este objetivo, como puede observarse, tiene una gran amplitud y requiere ser desglosado en otros más claros y precisos. Por lo tanto, los objetivos específicos que se persiguen en este trabajo son:

- Determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente, a la gestión estratégica de los recursos, a la colaboración más allá de la escuela y a la fijación y evaluación de metas educativas.
- Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que emplea la dirección en los centros educativos.
- Conocer las habilidades y la capacitación que presentan los directivos escolares para desempeñar las labores pedagógicas con eficacia.
- Estudiar las fortalezas y debilidades de la dirección escolar, para hacer de ella una opción más atractiva, a la que opten cada vez más candidatos bien preparados.
- Identificar las prácticas de apoyo que establece la administración educativa, para favorecer e impulsar el desempeño del liderazgo pedagógico en el contexto estudiado.
- Conocer la importancia que le conceden estos profesionales a las distintas labores de liderazgo pedagógico que puede desarrollar la dirección.
- Estudiar la relevancia que le otorgan estos profesionales a distintos aspectos que pueden mejorar la dirección escolar y hacerla un cargo más atractivo.
- Analizar si existen diferencias significativas entre lo que ocurre en el centro y lo que es deseable que ocurra, respecto al liderazgo.
- Conocer si hay diferencias significativas entre la visión que tienen los directivos y la que presentan los docentes.
- Analizar si existen diferencias relevantes en la opinión de las poblaciones en función de un conjunto de variables descriptivas: sexo, edad, cargo ocupado, experiencia directiva y docente, y formación, entre otras.

APARTADO 1.4

Diseño de la investigación

Para dar respuesta a los objetivos y a los interrogantes que guían esta investigación, se propone el diseño reflejado en la *Figura 1.1*.

Como puede observarse en la misma, el trabajo desarrollado está dividido en dos bloques de contenido.

El primer bloque, **El contexto de la investigación**, tiene un carácter introductorio. Incluye cuatro capítulos en los que se establecen los objetivos y propósitos de la investigación, así como, los antecedentes teóricos sobre los que se asienta. Esta sección constituye una revisión teórica de literatura relevante, existente en el panorama nacional e internacional, acerca de la dirección escolar y el liderazgo pedagógico. Estos capítulos se describen a continuación:

- *Los propósitos del estudio*. En él se realiza una breve justificación de la investigación, apoyada en supuestos teóricos, al tiempo que se contextualiza y se detalla su finalidad. Además, se expone, de un modo esquemático, el diseño de investigación que se ha desarrollado para dar respuesta a los interrogantes y alcanzar los objetivos establecidos.
- *La dirección de centros educativos*. Este capítulo comienza con un apartado en el que se analizan los centros educativos como organizaciones, destacando el relevante papel que tiene la dirección en los mismos. Continúa profundizando en la dirección escolar, haciendo un análisis del concepto y de su evolución a lo largo del tiempo, especificando cuáles son sus factores clave y las funciones que se le asignan. Finaliza con el estudio del modelo directivo español, concretando que se trata de un modelo democrático y no profesional, diferente al que existe en el resto de países, centrado en la gestión burocrática y alejado de las labores pedagógicas.

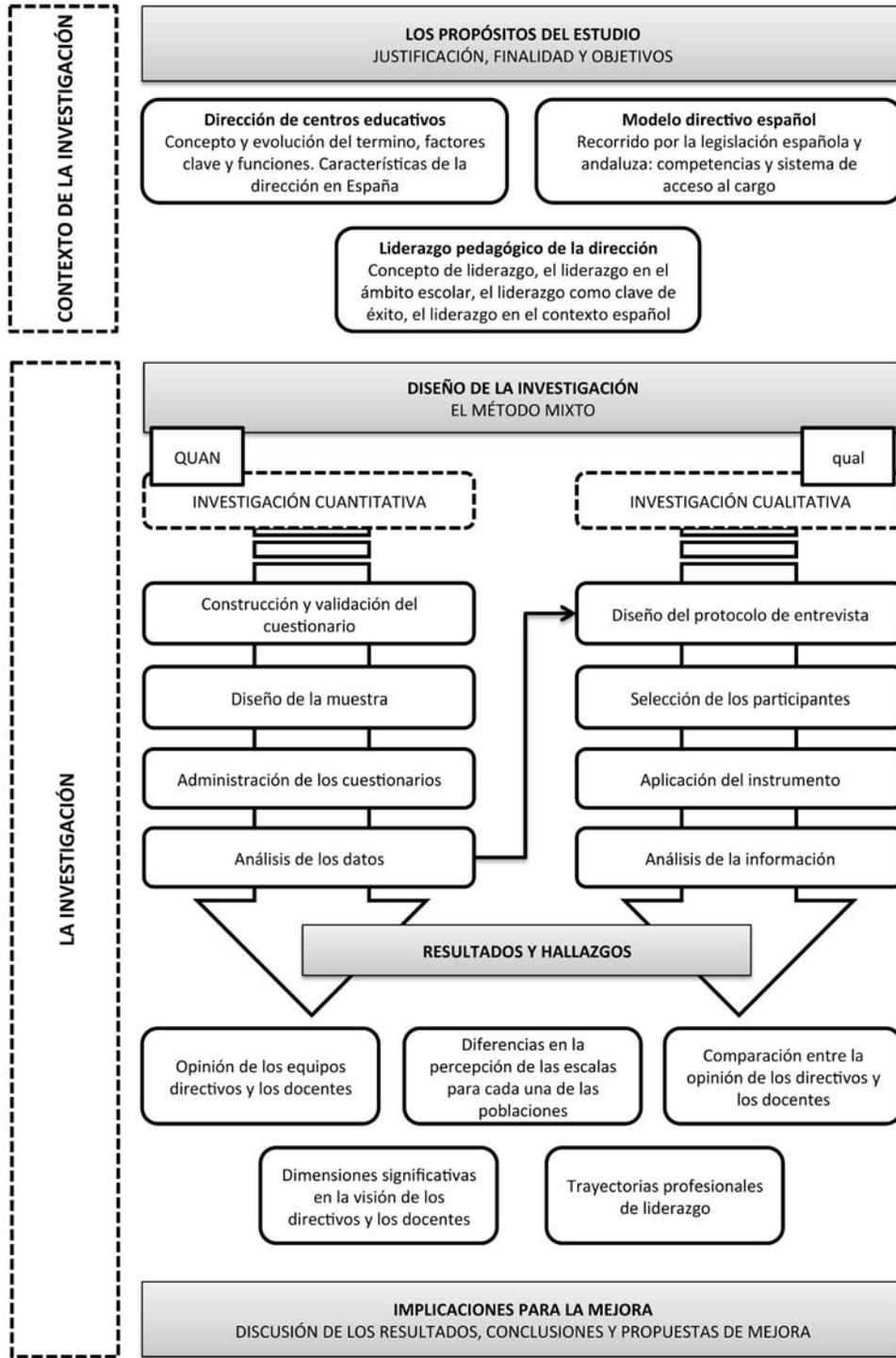


FIGURA 1.1. Diseño de la investigación.

- *Evolución histórica del modelo directivo español: recorrido por más de un siglo de legislación educativa.* En él se lleva a cabo una intensa revisión de las distintas leyes de educación, con el objetivo de entender el origen y el desarrollo de la dirección en nuestro país, y el modo en que se ha ido forjando el modelo directivo que impera en la actualidad; para ello, se ha enfatizado en aspectos como las competencias y atribuciones asignadas en cada momento, el sistema de acceso al cargo, la formación y el apoyo por parte de la administración. Para terminar, se especifica cuál es la situación que tiene la dirección hoy en día en Andalucía, examinando cómo se concreta la legislación nacional, en lo relativo a la dirección, en esta comunidad autónoma.
- *El liderazgo escolar como clave de mejora de los centros educativos.* En este capítulo se aborda, primero, el concepto de liderazgo y su evolución en el tiempo; seguidamente, se trata el liderazgo aplicado al ámbito escolar y centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo hincapié en la relevancia que tiene para la eficacia de las escuelas, así como, en las prácticas que debe englobar. Además, se expone cuál es su situación en el sistema educativo español y cuál es la concepción del mismo que se defiende a lo largo de este trabajo.

El segundo bloque de contenido se ha denominado **La investigación**, e incluye cuatro capítulos que hacen referencia a la metodología empleada, a los resultados y hallazgos obtenidos, y a las conclusiones que se desprenden de los mismos.

- *Metodología de la investigación.* Aborda el diseño de la investigación, fundamentando el enfoque metodológico empleado. Se opta por un método mixto, que combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, y permite una mejor comprensión del objeto de estudio; éste está justificado por los objetivos establecidos y lo que determina la investigación internacional sobre esta temática. El diseño metodológico, conocido como explicativo, tiene un carácter secuencial y se realiza en dos etapas: una primera, cuantitativa, que tiene prioridad sobre la segunda, cualitativa. Además, en este capítulo se explica de forma detallada el proceso de desarrollo de cada una de estas fases de investigación, exponiendo la construcción y administración de los instrumentos, sus criterios de rigor, el diseño de la muestra, la selección de los participantes y el análisis de los datos recogidos.
- *Resultados obtenidos con el cuestionario.* Este capítulo aglutina los resultados de los datos recogidos mediante esta herramienta. Así, se realiza una descripción detallada de la muestra participante en el estudio, se expone la opinión que tiene cada una de las poblaciones (miembros de equipos directivos y docentes) sobre los ítems incluidos en las distintas dimensiones del cuestionario, se comentan las diferencias encontradas en la opinión que reflejan las poblaciones encuestadas en las dos dimensiones establecidas ("en mi centro" versus "sería deseable"), se compara la visión de los directivos con la de los docentes, y en último lugar, se presentan las diferencias significativas existentes para

cada uno de los ítems, en base a las variables descriptivas establecidas en el instrumento, apoyadas por extractos de la voces de los entrevistados.

- *Trayectorias profesionales de liderazgo.* Este capítulo recoge ocho narraciones, que surgen de los análisis verticales efectuados a la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad. Éstas se han realizado a profesionales destacados de la dirección, que desarrollan prácticas eficaces de liderazgo pedagógico en el contexto señalado.
- *Implicaciones para la mejora.* El objetivo primordial de esta investigación es aportar información novedosa, que pueda suponer algún beneficio para mejorar el sistema educativo público español. Por ello, en este último capítulo, se discuten los resultados y se exponen las principales conclusiones que emanan del estudio, así como, algunas de las limitaciones encontradas y posibles líneas futuras de investigación.

[CHAPTER 1]

Research Purposes

- 1.1 *Research Rationale*
- 1.2 *Basic Assumptions the Research is Based On*
- 1.3 *Purpose and Goals*
- 1.4 *Research Layout*

SECTION 1.1

Research Rationale

New social demands and expectations require a reform of the school environment which cannot be solved only from higher up with external policies, but that also require a transformation, which must be promoted from within each educational center (Murillo, 2004; Bolívar, 2012). A strong management is paramount in this context, with the capacity to perform all its responsibilities, mainly the teaching ones, from a position of leadership. A management who acts as an engine to change and improve education is needed, committing and making the entire education community responsible with this common project.

There is no doubt that management educational leadership is one of the most powerful elements that schools have to be efficient and achieve good learning for all students (Leithwood, Begley & Cousins, 1990). Several studies support this affirmation (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Anderson, 2010; Day et al., 2010), which allows reaching the conclusion that the leadership has a very significant effect on school organization and teaching procedures quality.

Leadership indeed makes all the difference in educational centers, since it has been found that it is the second most influential factor in students academic achievement, found only behind the actions developed by teachers within classrooms and explaining 25% of all school effects (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007; Leithwood & Louis, 2012).

This is because managers who exercise efficient leadership practices in their schools are capable of having a positive influence in the work of teachers, improving the conditions in which teachers develop education procedures (Day et al., 2010) and having an indirect or mediate impact on student learning (Hallinger & Heck, 1998; Bolívar, 2010).

Educational leadership nowadays has become a critical element at an international level for the improvement of centers efficiency and a priority in education policies in several countries

(Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2009; Stoll & Temperley, 2011). The number of researches made in this regard has grown unrivalled in the past few years, providing an idea about the relevance of the researched phenomenon.

Even though management is one of the most powerful instruments that schools have to achieve the quality of their teaching-learning procedures and to be successful, in Spain it is traditionally very weak; a different managerial procedure than the one within the remaining European countries prevails, with the exception of Portugal (Estruch, 2002a). The political history of both countries has made a dent on the education, forging a course with very particular characteristics and full of difficulties that, as in the case of Spain, settles in the absence of professionalism and leadership.

In this country, the system characteristics themselves prevent or seriously hinder the development of leadership, particularly in educational tasks. This situation is made worse, if possible, with the new law on education (LOMCE, 2013); said law reduces the autonomy of the centers and maintains scarce curricular and educational responsibilities of management, which only see their capacity increased in relation to resource management.

Although at the beginning the intention to reinforce management is declared, granting the opportunity of exercising leadership, the manner in which its professionalization and exercise is reinforced is not seen in the corresponding enunciate. In such a way that the proposals of this law, in relation to the environment in question, do not provide any solutions to existing problems and are in contradiction of what is established in the related international education research.

As established by OCDE, Spain is one of the countries in which school managers develop lower levels of educational leadership (TALIS, 2009 and 2014a). This situation cannot continue; a transition towards international trends in which leadership and management are the keys to improvement is necessary.

Due to the importance of educational leadership, valid, reliable and context adapted instruments, which allow knowing and measuring its efficient application with the purpose of providing information that can be used as support to increase the quality of its practice, are critical (Porter et al., 2010a). This task is even more necessary in countries like Spain, in which management presents such a weakened profile (Bolívar & Moreno, 2006).

In this way, this research arises and is justified, on the one hand, by the relevance this phenomenon has in improving the efficiency of schools, and on the other, due to the scarce research in this regard within the researched context: the Andalusia Pre-School and Primary Education public centers. In addition, it is motivated by the personal and professional concern of the researcher for contributing to the increase of public education quality.

SECTION 1.2

Basic Assumptions the Research Is Based On

The presented research work is based on a series of assumptions, which have been proven and validated in different researches performed in the international education scene:

- School management is a critical factor for school transformation and improvement, particularly when it develops efficient teaching leadership.
- There are a set of practices shared by the successful school leaders to contribute to the improvement of the educational tasks and therefore student learning as a consequence.
- The redefinition of leader responsibilities, turning leadership into an attractive profession, developing skills for its efficient exercise and promotion and distribution are paramount to implement the exercise of school leadership.

SECTION 1.3

Purpose and Goals

As it has been previously explained, the purpose of this research work is to focus in the role of management teams as educational leaders, capable of developing a series of efficient practices, which influence the improvement of teaching and learning procedures performed in their schools.

A series of questions are taken as a starting point for this purpose, such as: what strategies does management use within the researched context to support and promote the quality of educational tasks? How does the center manage the economic, material and human resources to positively influence the established educational goals? What type of relationships does it have with other educational centers, with other school managers and with other entities in the community for the benefit of student learning? Does it develop the establishment of clear educational goals and teaching evaluation for established objectives? What procedures does it use to distribute leadership among the school members? What type of training have they received to develop educational tasks efficiently? What perception does it have in relation to the position appeal? What aspects could be improved or what type of support does it receive from the administration to perform these leadership practices?, among others.

The purpose of this study is to answer these questions, analyzing what capacity do management teams have to perform educational leadership and what successful practices are developed, particularly in the Andalusia Pre-school and Primary Education public centers.

The research objectives have been subtly revealed during this section; however, it becomes critical to clarify them. These objectives, as it could not be otherwise, arise from the researchers conceptions, built through her humble experience in the school environment and, above all, through the performed bibliographical review.

Thus, the research general goal is: *"Knowing what efficient leadership practices, established by international research, are developed by the management within the researched context and what support exists to promote said educational tasks; all this through the opinion and voices of different education professionals (members of management teams and teachers) who work in the Andalusia Pre-school and Primary Education public centers"*.

As it can be observed, this goal encompasses a wide area of subjects and needs to be divided into more clear and accurate ones. Therefore, the specific objectives targeted by this work are:

- Establishing educational leadership efficient practices developed by school management in Andalusia CEIP, in relation to the support of the educational activity, resource strategic management, cooperation beyond the school and educational goals establishment and evaluation.
- Identifying leadership distribution practices used by educational centers management.
- Knowing the skills and training school managers have to develop educational tasks efficiently.
- Studying the strengths and weakness of school management, to turn them into a more attractive option, to which more, well prepared candidates turn to.
- Identifying support practices established by educational administration, to favor and promote the development of educational leadership within the researched context.
- Knowing the importance these professionals grant to the different educational leadership tasks that management can develop.
- Studying the relevance these professionals grant to the different aspects that can improve school management and make a more appealing position.
- Analyzing if there are significant differences between what happens in the center and what it would be desirable, in regards to leadership.
- Knowing if there are significant differences between the view managers have and that of educators.
- Analyzing if there are relevant differences in the opinion of populations in relation to the set of descriptive variables: gender, age, position, managing and teaching experience and training among others.

SECTION 1.4

Research Layout

The following research layout is proposed to respond to the goals and interrogations that guide this work (*Image 1.1*). As it can be observed on *Image 1.1.*, the developed research work is divided into two content areas.

The first area, **The research context**, has an introductory nature. It includes four chapters, which establish the research objectives, and goals as well as the theoretical background on which is based. This section constitutes a theoretical review of relevant literature, which exists in the national and international stage, about school management and educational leadership. These chapters are described below:

- *The research study goals*. Provides a brief rationale in relation to the research, supported by theoretical cases, as its purpose is contextualized and detailed. In addition, it provides a diagrammatic model of the research layout, which has been developed to answer the questions and reached the established goals.
- *Educational centers management*. This chapter begins with a section, which analyzes educational centers as organizations, highlighting the relevant role management plays within them. It continues to deepen into school management, performing a concept and evaluation analysis throughout time, specifying which are its key factors and assigned operations. Finishing with a study of the Spanish managing model, specifying that it is a democratic model not a professional, different from the ones existing in the remaining countries, focused in bureaucratic management and far from educational tasks.
- *Historic evolution of the Spanish managing model: transverse by more than one century of educational law*. An intense review of the different educational laws takes place within, with the purpose of understanding the origin and development of management in our country and the manner in which the managing model currently applied came to be; for this purpose aspects like responsibilities and attributions assigned at each time, the

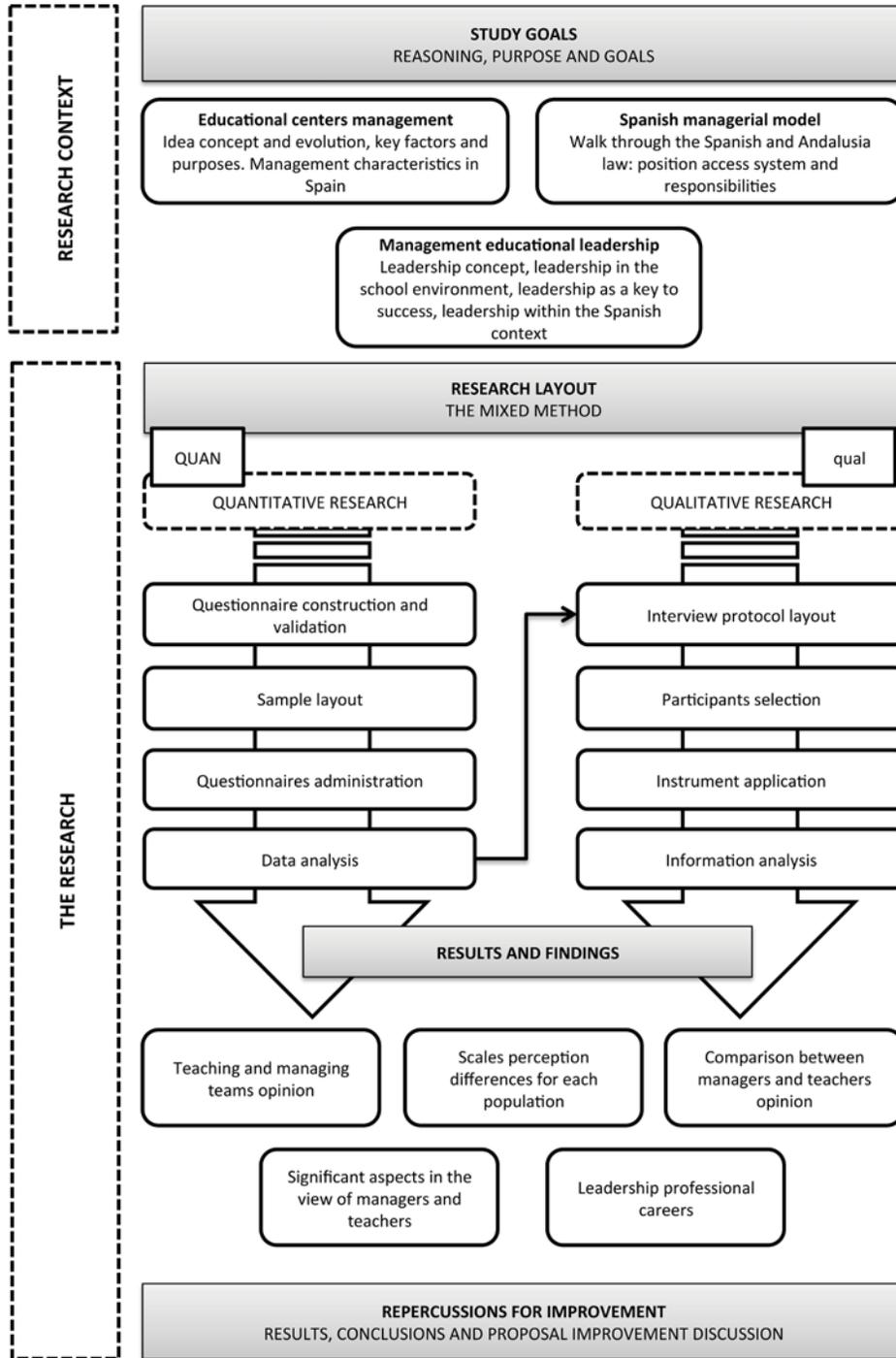


FIGURE 1.1. Research Layout

position access system, training and support by the administration have been pointed out. In conclusion, the current Andalusia management situation is specified, examining how national law is carried out, in relation to management, in this autonomous community.

- *School leadership as key to improve educational centers.* This chapter first approaches the concept of leadership and its evolution throughout time; followed by leadership applied to the school environment and focused on teaching-learning procedures, emphasizing the relevance it has for schools efficiency as well as the practices it must include. In addition, it presents what is the situation of the Spanish educational system and which is the conception of it that is defended during this work.

The second content stage has been called **The research** and it includes four chapters, which referenced the used methodology, obtained results and findings and the resulting conclusions.

- *Research methodology.* It deals with the research layout, laying the foundation for the used approach. A mixed method is used which combines the quantitative and qualitative research strengths and allows for a better understanding of the study purpose; this is explained by the established objectives and what is established by the international research about this subject. The methodological layout, known as explanatory, has a sequential nature and is performed in two stages: a first quantitative one, which has priority over the second, the qualitative one. In addition, this chapter explains in detail the development process of each research stage, presenting the instruments construction and administration, the obligatory criteria, sample layout, participant's selection and gathered data analysis.
- *Results obtained with the questionnaire.* This chapter brings together the results gathered by this tool. Thus performing a detailed description of the study participating sample, presenting the opinion of each of the populations (managing teams members and teachers) about the items included in the different questionnaire dimensions, commenting upon the differences found in the opinion reflected by the surveyed populations in the two established dimensions ("in my center" versus "it would be desirable"), the view of the managers is compared with that of the teachers and lastly the existing significant differences for each of the items are presented, based on the descriptive variables established in the instrument, supported by excerpts of the interviewees voices.
- *Leadership professional trajectories.* This chapter gathers eight accounts, which arise from the performed vertical analysis over the training obtained through the in-depth interviews. These have been performed to management prominent professionals, who develop educational efficient leadership practices in the established context.
- *Repercussions for improvement.* The main purpose of this research is to provide novel information that can give some benefit to improve the Spanish public education system. Therefore, this last chapter argues the results and presents the main conclusions resulting from the study, as well as some of the found limitations and possible future research lines.

[CAPÍTULO 2]

La dirección de centros educativos

2.1 *Los centros educativos como organizaciones*

2.2 *La dirección escolar*

2.3 *El modelo directivo español*

APARTADO 2.1

Los centros educativos como organizaciones

2.1.1 Definición y rasgos diferenciales

Para comprender la dirección de los centros educativos es necesario, primero, analizarlos como organizaciones y conocer su dinámica y funcionamiento.

Las organizaciones están presentes de manera constante en nuestra vida cotidiana, ya que donde hay interacción humana y sociedad hay organización, hasta el punto de que es difícil concebir la vida social al margen de ellas. Sin embargo, dar una definición de organización no es tarea sencilla. Podría decirse que es un engranaje en el que las diferentes partes que lo conforman realizan distintas tareas para producir algo, alcanzar una meta concreta. Todas las organizaciones establecen un plan para realizar las tareas que les son propias y repartir las funciones, las responsabilidades y la autoridad para llevarlas a cabo (López Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi, 2003).

Estos autores diferencian claramente dos tipos de organizaciones. Por una parte, están *las organizaciones fuertemente estructuradas*, en las que los elementos que las componen deben funcionar del modo en que está establecido. Todos sus miembros tienen indicaciones estrictas sobre lo que deben hacer, cómo hacerlo y, también, sobre cómo deben actuar y relacionarse. El margen de autonomía y flexibilidad es escaso, pero también lo es el de incertidumbre. En este tipo de organizaciones es difícil hacer frente a los imprevistos cuando la estructura no dispone de una solución adecuada. Por otra parte, encontramos aquellas organizaciones que están *débilmente estructuradas*; en ellas la incertidumbre es mayor, pero las eventualidades no comprometen su funcionamiento interno, ya que sus miembros tienen un margen de autonomía que les permite desarrollar conductas adaptativas. Estas organizaciones cuentan con un importante nivel de flexibilidad.

No es difícil aventurar que los centros escolares se ubican dentro de este último tipo de organizaciones. En ellos los mecanismos de control y supervisión encargados de mantener la organización son débiles, y sus miembros cuentan con un elevado grado de autonomía en su actuación. Sin embargo, si existen centros capaces de adoptar un funcionamiento coherente a pesar de poseer una estructura de carácter débil, es gracias a que cuentan con otros mecanismos con capacidad integradora, que residen en la dinámica de las relaciones sociales.

Siguiendo a Fernández Díaz, Álvarez y Herrero (2002), se establecen a continuación los rasgos más relevantes de las organizaciones educativas en el panorama español:

- A nivel vertical, se caracterizan por un sistema jerárquico: administración-dirección-profesorado; aunque hay que resaltar que la dirección no posee autoridad ni control sobre los docentes, y sólo se encarga del cumplimiento de las directrices marcadas desde la administración. A nivel horizontal, existe una débil división en departamentos centrados en tareas de carácter didáctico.
- La dirección carece de carácter profesional y está centrada en funciones técnicas, encaminadas a la gestión del centro para que funcione adecuadamente y cumpla con sus objetivos. El perfil directivo es el de buenos docentes con experiencia únicamente en este plano.
- El profesorado trabaja de forma autónoma en sus aulas, intentando alcanzar los objetivos de forma individual y siguiendo sus propios procedimientos. Existe una cultura de no intromisión, en la que cada docente es dueño de su aula. Todo el trabajo en el centro tiene un carácter aislado e individualista, sin que exista una cultura organizativa de trabajo en equipo dirigido al logro de las metas establecidas. La comunicación organizativa es prácticamente inexistente y no se motivan las relaciones sociales entre los docentes.
- Se evalúan los resultados de los alumnos, pero no la tarea docente y de la dirección, que denota que no existe una conciencia de búsqueda de mejora. Aunque es lógico no exigir a la dirección una rendición de cuentas por los resultados cuando no dispone de la autonomía y los medios requeridos para dinamizar el cambio.
- La planificación es considerada como una obligación burocrática que ha de cumplirse sin buscarle un sentido organizativo u orientador. Son frecuentes los conflictos internos motivados por la aplicación general de reglas, sin que exista una reflexión sobre las mismas.

A través de este análisis, puede observarse que las organizaciones educativas tienen un carácter propio que las distingue del resto, pero presentan todos los elementos clave de una organización: metas, identificación del personal, tecnología relevante y relaciones jerárquicas. La meta de las escuelas es la educación o más bien garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, que se plantea como un objetivo común y prioritario a todas ellas; siendo precisamente el modo en que se organizan para alcanzarlo lo que las diferencia a unas de otras.

Surge la necesidad de distinguir las organizaciones educativas del resto de organizaciones sociales. Para ello, se toma como punto de partida el cuadro diferencial elaborado por estos autores:

	ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	ORGANIZACIONES SOCIALES
Control sobre la infraestructura y los recursos humanos	Es labor de la administración educativa	Corresponde a la dirección de la empresa
Los objetivos	Suelen ser difusos y contradictorios	Son precisos y claros
La medida de la consecución de los objetivos	Es difícil	Son fácilmente cuantificables
Contabilidad pública	Encaminada hacia el control de los gastos anuales	Dirigida a la planificación futura
Influencia del mercado en la determinación de la eficacia	No existe influencia: sus programas no están sujetos a la economía de mercado	Está vinculada fuertemente a la economía de mercado
Distribución de los recursos	Basada en el principio de igualdad y no en los méritos	Se dirige a la obtención de resultados
Control del personal	No existe un control por parte de los directivos de las carreras profesionales de los docentes	Existe un claro control del personal de la organización por parte de la dirección
Relación medios-fines y productos-procesos	Débil articulación	Articulación más clara
Disponibilidad de los recursos	Se pretenden alcanzar muchos objetivos con recursos muy limitados	Los recursos son más numerosos que los objetivos a alcanzar

TABLA 2.1. Diferencias clave entre las organizaciones educativas y el resto de organizaciones sociales.

A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones sociales, donde la dirección tiene potestad para controlar los resultados e incidir en las metas de la misma, en los centros escolares la dirección no tiene capacidad para intervenir o influir en los procesos de enseñanza, y por tanto tampoco en los aprendizajes de los alumnos. Esto es debido a que no tiene autoridad ni control sobre el personal que integra la organización, el profesorado, así como tampoco tiene capacidad para gestionarlo: contratar en base a la formación, las competencias y la adecuación al cargo y despedir cuando no cumple sus funciones. Mientras en cualquier organización sería impensable mantener a un profesional que no hace bien su trabajo, en el ámbito educativo el sistema funcionalista convierte en intocable a todo aquél que accede a él, de modo que la dirección tiene las manos atadas para hacer frente a esta situación, que afecta directamente a la calidad de las escuelas y a los aprendizajes de los alumnos.

Pero, esta ausencia de control sobre el profesorado afecta a muchos aspectos, ya que la dirección no puede incidir de ningún modo en su forma de trabajar, pidiéndole, por ejemplo,

que colabore en determinados proyectos del centro o que trabaje de forma colaborativa con sus compañeros. En cualquier organización el trabajo en equipo se considera una competencia esencial, mientras en las escuelas los maestros realizan su labor de forma aislada y autónoma en sus aulas. Es complejo en este panorama de ausencia de atribuciones dirigir y conducir al centro hacia la obtención de unos objetivos, en muchas ocasiones poco claros.

En definitiva, la dirección no tiene a penas autonomía ni capacidad para cambiar la situación de su centro y encaminarlo a la mejora. Es lógico, entonces, que no se le exija responsabilidad por los resultados, ni se distribuyan los recursos en base a las metas alcanzadas.

Todo apunta a que existen grandes diferencias entre las organizaciones educativas y las sociales, también en lo referente a la dirección, que es mucho más profesional en el segundo caso. A pesar de que las escuelas, como organizaciones, tienen una idiosincrasia propia, no estaría de más tomar algunas notas de las características de las organizaciones sociales, e intentar en algunos casos una aproximación a ellas, sobre todo en lo referente al reconocimiento, formación y capacidades de la dirección, a la clarificación de los objetivos y metas, y la toma de mayor interés y responsabilidad por los resultados, sin dejar de lado los procesos (algo muy propio del plano educativo).

2.1.2 Los centros educativos: organizaciones débilmente estructuradas pero capaces de autogestionarse y trabajar como comunidades participativas de aprendizaje

En esta situación en la que las escuelas se presentan como organizaciones débilmente articuladas y las demandas sociales son cada vez mayores, resulta muy difícil que los centros educativos puedan alcanzar con éxito su meta de garantizar buenos aprendizajes para todo el alumnado. Es fundamental que éstos se estructuren como organizaciones que aprenden capaces de trabajar cooperativamente, autogestionarse y resolver de forma contextualizada sus necesidades y problemas.

Ante una realidad compleja, que presenta grandes exigencias en el marco escolar, en la que las políticas educativas se han mostrado incapaces de solventar las demandas y expectativas sociales, alcanzar el éxito educativo sólo es posible con cambios a nivel externo e interno que afecten a las políticas educativas, pero también a la organización de las escuelas.

Puesto que los programas de cambio diseñados a nivel central no pueden alterar la estructura organizativa y de trabajo de los centros, se recurre a una transformación de las organizaciones que debe tener un carácter interno y colectivo en el que sean los propios implicados quienes busquen la mejora. Pero para que se produzca este cambio impulsado desde dentro, son necesarias modificaciones en el propio sistema, tales como: un nuevo perfil de director que desempeñe las funciones pedagógicas de forma eficaz y asuma el rol de líder capaz de dinamizar el cambio, un colectivo docente que abandone el individualismo y se comprometa

con la cultura del centro, y una administración que ceda autonomía a los centros, apoye la función directiva y establezca medidas para el control de los resultados.

Ha quedado patente con el creciente fracaso escolar que los centros educativos no pueden responder a sus necesidades y problemáticas desde una política educativa estandarizada, que viene impuesta desde arriba. Esto no significa subestimar ni anular el papel que desempeña la administración educativa, sino ceder cierta autonomía a los centros para que se autogobiernen y puedan tomar decisiones individualizadas, adaptadas a sus propios contextos, como único modo de garantizar la equidad y la calidad de la educación.

Consecuentemente, esta cesión de autonomía a los centros no significa, ni mucho menos, reducir la labor de la administración educativa; ésta tiene un importante papel que jugar consensuando con los centros el nivel de autonomía, que se cede a cada uno, en base a su situación de partida y el compromiso que quieran adoptar, y estableciendo un proceso de rendición de cuentas para evaluar los logros y mejoras alcanzados por los mismos. Ceder autonomía no significa, por tanto, dejar a los centros a su libre albedrío, sino conferirles un margen para una toma de decisiones y resolución de problemas que se adapte a sus necesidades, dotándolos de los recursos pertinentes para ello. En cualquier caso, se requiere más y mejor política por parte de la administración educativa.

Se busca entonces, lo que Bolívar (2012) denomina un equilibrio inestable entre las estrategias centralizadas y las descentralizadas, de forma que no se anulen mutuamente. Ya que no es posible confiar en ninguna de estas alternativas de forma independiente para garantizar el cambio educativo y la mejora, se tiende a una tercera vía basada en la combinación de las iniciativas top-down y button-up.

Según este autor, cuando el gobierno es incapaz de satisfacer las demandas de los ciudadanos por sí solo y requiere la implicación de otros agentes externos, estamos apelando a un nuevo modo de gobernar mucho más horizontal y colaborativo, que implica tanto a actores estatales como no estatales, al que se denomina gobernanza.

Haciéndose eco de estas tendencias internacionales, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece en su preámbulo la necesidad de ceder un espacio de autonomía a los centros, y combinar la normativa común con dicha autonomía, dotándolos de los recursos requeridos para esta actividad y estableciendo los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas pertinentes.

“La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes (...). Aunque las administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes (...). Es necesario que la normativa combine ambos

aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes” (LOE, 2006: 17161).

A partir de este momento, muchas comunidades autónomas han desarrollado sus propias leyes de educación, en las que se incide en mayor o menor medida en este ámbito. Aunque Cataluña ha sido la pionera al respecto, la comunidad andaluza tampoco se queda muy atrás, reconociendo en la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) los principios de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión establecidos en la LOE. Por tanto, puede decirse que esta ley ha introducido importantes novedades en lo relativo a la organización, funcionamiento y gobierno de los centros educativos, impulsando su autonomía mediante la articulación de modelos de funcionamiento propios.

Estos modelos de funcionamiento pueden incluir en el caso analizado planes de trabajo, formas de organización, agrupamiento de los alumnos, ampliación del horario escolar y proyecto de innovación o investigación. En cualquiera de los casos, estos modelos quedarán concretados en el Plan de Centro, que estará compuesto por el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento, y el proyecto de gestión. Es competencia de las consejerías pertinentes dotar a los centros de los recursos materiales y humanos que posibiliten su autonomía, en base a las características y particularidades de los mismos, y evaluar su labor.

Sin embargo, con la implantación de la LOMCE (2013), se prevé un retroceso al respecto. Así, aceptando los diagnósticos internacionales que declaran la escasa autonomía de los centros escolares españoles (Informe TALIS, 2009 y 2014a), esta ley expone en su preámbulo la intención de incrementar dicha autonomía; sin embargo, analizada más internamente, a nivel curricular, marca una recentralización de los contenidos y establece una autonomía sólo en el plano metodológico (Bolívar, 2013a). La Ley para la Mejora de la Calidad Educativa se muestra claramente contradictoria, al querer dar autonomía a los centros al tiempo que pretende una fuerte recentralización del sistema. La autonomía no es curricular, ni pedagógica, sino de gestión de recursos (Bolívar y San Fabián, 2013).

En cualquier caso, para que la autonomía llegue a materializarse en los centros educativos, es necesario no sólo que cuenten con los medios y apoyos necesarios, sino también con una estructura organizativa adecuada.

Así, ceder autonomía a los centros educativos cuando éstos están débilmente estructurados resulta ineficaz. Para que éstos sean capaces de gestionar su autonomía son necesarios cambios a nivel interno, que pasan por la existencia de un liderazgo pedagógico fuerte (Álvarez, 2010; Bolívar, López Yañez y Murillo, 2013) y la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, que trabaje bajo una cultura participativa y colaborativa (Harris y Jones, 2011; Pepper, 2014).

Así, siguiendo a Bolívar (2000), puede decirse que las organizaciones que aprenden son un tipo peculiar de organizaciones, que han desarrollado una serie de estructuras y estrategias que les permiten aprender; han integrado procesos de reflexión para evaluar sus propias

actuaciones y aprender de ellas, tienen por tanto la capacidad de aprender a aprender. En este sentido, se considera que la escuela no sólo produce aprendizajes para los alumnos, sino también para el profesorado que trabaja en ella, cualificándolo.

Para este autor, que las escuelas se conviertan en organizaciones que aprenden es una tarea larga y compleja, que realmente nunca termina. Requiere pasar por una serie de fases que suponen evolucionar desde una cultura organizativa individualista, en la que cada sujeto actúa de forma independiente, hasta una cultura de equipo en la que todos trabajan en torno a un proyecto común; para en último lugar, integrar estas formas de actuación en la dinámica del centro institucionalizándolas. Este proceso de institucionalización comienza a ocurrir cuando los miembros del centro trabajan de forma colaborativa y mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones; en este momento, se hace del cambio y la mejora un proceso permanente que permite un crecimiento constante de la organización.

Pero para transformar el centro educativo en una organización de aprendizaje es fundamental, además los procesos internos descritos, un liderazgo pedagógico que dinamice la organización en torno a un proyecto educativo común.

El movimiento de las organizaciones que aprenden coincide con las políticas de mejora centradas en la autonomía escolar en conceder un gran valor a la dirección y al liderazgo pedagógico como motor de mejora y cambio.

Pero hay que tener en cuenta, que el tipo de liderazgo que se defiende en ambos casos no es una versión tradicional y jerárquica del mismo, en el que todo el poder, la toma de decisiones, las responsabilidades y labores recaigan sobre los hombros de un único individuo. Sino que se trata de un liderazgo democrático y distribuido que emerge como una responsabilidad compartida, exigiendo la capacitación y compromiso de todos los miembros del centro educativo.

Sólo a través de este tipo de liderazgo es posible que la organización aprenda y pueda responder a todas las demandas y exigencias del entorno. Como afirma Bolívar (2012), asignar a un único sujeto todas las responsabilidades que implica el liderazgo usurpa el liderazgo a los demás, impidiendo que compartan responsabilidades y cooperen en la toma de decisiones, eliminando al tiempo la capacidad de aprender de la organización.

Desde las organizaciones que aprenden, el liderazgo es considerado una cualidad de la organización. En este sentido la capacidad de cambio y mejora de la escuela dependerá de que el liderazgo se diluya y se comparta entre los miembros que la componen. Sin embargo, el papel del líder formal sigue siendo relevante como catalizador del cambio, posibilitando e impulsando que el resto de miembros desarrollen competencias y se comprometan con un proyecto de trabajo común.

Por tanto, el liderazgo tiene un papel elemental en configurar una cultura que promueva el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y el aprendizaje compartido.

En definitiva, conseguir que las escuelas lleguen a convertirse en organizaciones de aprendizaje es un proyecto muy complejo que resulta inalcanzable si no se acompaña de los apoyos externos y las medidas internas pertinentes. Hasta el punto, de que algunos autores como Escudero (2011) defiendan que la concepción de la mayoría de escuelas como comunidades de aprendizaje es muy atractiva pero irreal e idealista.

En este epígrafe se ha analizado la situación en la que se encuentran los centros educativos en la actualidad y se ha hecho referencia a la dirección como un elemento esencial para la mejora de la organización escolar. Cada día es más necesaria una dirección fuerte que desempeñe todas sus funciones especialmente las pedagógicas desde el liderazgo, convirtiéndose en motor del cambio.

A lo largo de este capítulo que lleva por título "la dirección de centros educativos" se va a analizar el modelo directivo español, sus rasgos más característicos, sus limitaciones y problemáticas, estableciéndose una comparativa con el perfil de dirección predominante a escala europea.

APARTADO 2.2

La dirección escolar

2.2.1 Concepción y evolución del término

En las organizaciones, sean educativas o no, el reparto de las tareas, así como el seguimiento y la evaluación de las mismas plantea la necesidad de la función directiva.

Existen todo un conjunto de tareas de motivación, coordinación, representación, reparto de funciones, toma de decisiones... que son fundamentales y corresponden a la dirección. Es necesario un cargo directivo que no sólo lleve a cabo el reparto y coordinación de las tareas, sino que también se encargue de su seguimiento y evaluación, con la intención de que éstas se realicen con la mayor eficacia y se encaminen a la consecución de los objetivos de la organización (Fernández Díaz et al., 2002). Además, estas funciones directivas resultan aún más fundamentales en aquellas organizaciones que, como las educativas, están débilmente estructuradas.

Existe, entonces, una doble justificación de la función directiva: por una parte, la necesidad de que se organice todo el trabajo en torno a la obtención de unos objetivos determinados y por otra, la idiosincrasia particular de las organizaciones educativas. De modo que la dirección, lejos de estar en crisis, es cada vez más necesaria.

Por otra parte, como dicen García Olalla, Poblete y Villa (2006), la dirección no es algo estático, sino que varía en base al contexto. Así a lo largo del siglo veinte se ha producido una gran evolución de la misma desde una percepción más técnica hacia otra más humanista, y desde una concepción jerárquica, autoritaria y burocrática hacia otra más descentralizada, participativa y democrática.

Como vemos, el concepto de dirección ha discurrido por senderos muy dispares. Es cierto que de forma tradicional las definiciones de este término se han centrado en el ámbito científico-técnico, reducido a las labores administrativas y burocráticas. Sin embargo, con el paso

de los años la realidad de los centros ha ido cambiando, requiriendo de los directores cada vez funciones más complejas. Esta situación ha provocado una transformación del concepto de dirección, que ha evolucionado hacia funciones culturales y pedagógicas.

“Desde el paradigma científico-racional imperante hasta la década de los setenta, se destacó la necesidad de desarrollar funciones técnicas (planificar, coordinar, dirigir, controlar y evaluar) (...). Desde las aportaciones de los modelos culturales y simbólicos (paradigma interpretativo-simbólico), que empezaron a tener una incidencia significativa en el ámbito educativo a partir de los años ochenta, se subrayó la importancia de la cultura de la organización y la necesidad de desarrollar funciones culturales (...). El paradigma socio-crítico, con un fuerte desarrollo e incidencia reflejada tanto en la literatura como incluso en la legislación educativa en la década de los noventa, se plantea la necesidad de desarrollar tanto funciones políticas (...) como críticas de animación e innovación pedagógica (facilitando la reflexión y revisión crítica, y promoviendo el cambio, la innovación y la mejora) (...)” (García, Chow y Tafur, 2011: 43).

Como se viene diciendo, la dirección ha sido considerada habitualmente desde un punto de vista técnico y racional, basado, según González González (2011), en que el centro funcione adecuadamente y sea capaz de alcanzar las metas con eficacia. Desde esta postura, el director debe planificar, organizar los recursos materiales y humanos, y dirigir y coordinar la actuación de los demás miembros hacia el logro de las metas fijadas, entre otras tareas.

No es necesario afirmar que esta concepción de la dirección es valiosa, pues es evidente la importancia que tiene que los centros estén bien gestionados. Sin embargo, las características propias de la escuela impiden una organización exitosa de la misma sólo desde labores de gestión. De hecho, los centros educativos constituyen entornos sociales y humanos, en los que las estructuras y relaciones formales coexisten con otras informales, siendo imposible alcanzar las metas educativas con eficacia desde una gestión técnica.

En definitiva, el buen funcionamiento del centro no depende sólo del desempeño de una buena gestión, sino que es necesario emprender otro tipo de labores destinadas a crear una cultura escolar común (qué tipo de escuela y hacia qué metas debe dirigirse) y promover que los miembros de la organización se comprometan con ella. Esta dimensión cultural se refiere a los valores, concepciones, propósitos y metas que defiende el centro educativo en su conjunto y que la dirección debe fomentar entre los integrantes del mismo a modo de cultura organizativa.

“La cultura es el polo de atención que genera fuerza vital y dinamismo para que las personas se sientan protagonistas de una idea o impulso de mejora social o educativa. La cultura, como proyecto común, es la que actúa como motor interno para el desarrollo de las organizaciones educativas (...). Constituye el eje central en torno al cual se va tejiendo toda la actividad de la organización (...). Tiene la función de dar cohesión interna, frente a las turbulencias del entorno, y sirve de orientación” (Fernández Díaz et al. 2002: 87).

Por otra parte, es lógico que en una organización escolar, donde lo esencial son los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos, la dirección tenga la capacidad de atender también lo educativo, pudiendo evaluar la actividad del profesorado y crear condiciones que la favorezcan, incidiendo indirectamente en la calidad de los aprendizajes.

En España al igual que en el resto de Europa, la dirección está sufriendo un proceso de transición, desde la perspectiva tradicional, centrada en labores burocráticas, administrativas y de gestión, hacia una dirección más pedagógica, que toma como centro de su actuación los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La dirección escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, son los propios centros escolares y sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su centro escolar y, consiguientemente generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica (...)” (Bolívar, 2012: 172).

Si la principal responsabilidad de las escuelas es lograr el éxito educativo de los alumnos, es necesario que la dirección de los centros tenga competencias en este proceso. Es cierto que los aprendizajes de los alumnos están influidos directamente por la labor que ejerce cada profesor dentro de su aula; sin embargo, esta actividad no sólo depende de las capacidades de cada docente, sino que se ve en cierta medida influenciada por las condiciones de trabajo y el contexto. Y es en este punto donde la dirección tiene un papel fundamental, pudiendo facilitar, mejorar e impulsar los procesos de enseñanza, actuando de forma mediada en los aprendizajes de los alumnos (Day et al., 2010; Leithwood y Louis, 2011).

En los centros educativos, al igual que en cualquier otra institución, la dirección debe tener las competencias necesarias para poder intervenir en las metas de la organización. La situación actual, en la que los aprendizajes están sujetos al voluntarismo de cada profesor, que actúa de forma autónoma y a puertas cerradas en su aula, como si de un reino de taifas se tratara, es completamente insostenible y no puede garantizar el éxito educativo. Es necesaria una dirección fuerte capaz de ejercer el liderazgo pedagógico, guiando y responsabilizando a los miembros de la comunidad escolar, para que trabajen de forma colaborativa hacia el logro de unas metas comunes.

Estas concepciones de dirección cultural y dirección pedagógica están estrechamente relacionadas con la escuela como organización de aprendizaje y el liderazgo educativo, aspectos que son tratados con mayor profundidad a lo largo de este trabajo.

Por tanto, nos interesa una visión de la dirección que sea capaz de desarrollar con eficacia todas estas competencias, una visión técnica pero sobre todo humanista. Como afirma Fernández Enguita (2007), dirigir no es ninguna de estas visiones de forma aislada, sino la fusión de todas ellas. Dirigir supone basarse en unos principios teóricos, que apoyan la actuación,

pero a la vez requiere del sujeto la habilidad de motivar al personal para movilizarlo y que participe en los procesos.

Los diferentes autores se pronuncian acerca de este tema con definiciones que van desde el plano racional al humanista y desde visiones más reduccionistas a otras más amplias. Ejemplos de ello son las siguientes:

Dirigir, según López Yáñez et al. (2003), supone estar al frente de una organización y conducirla hacia la consecución de unas metas; es disponer los elementos de la organización de forma que contribuyan a alcanzar determinados fines.

Castro et al. (2011) definen la dirección como un sistema de dinamización, apoyo y acompañamiento a la actuación pedagógica e institucional.

Estas primeras concepciones representan percepciones más reducidas de la dirección, la primera desde un ámbito técnico y la segunda desde uno más humanista.

Autores como Fernández Enguita (2007), García et al. (2011) o González González (2011) abogan por definiciones más integradoras, que comprenden en el caso del primero la visión técnica y la humanista, y en los segundos funciones de gestión, pedagógicas y culturales. Hay expertos que realizan incluso distinción entre estas funciones directivas, estableciendo funciones de primer y de segundo orden; de este modo consideran que las labores pedagógicas deben ser el centro de la actividad directiva, doblegando el resto a la consecución eficaz de las mismas.

En este contexto, es lógica la postura de algunos autores que, como Fernández Díaz et al. (2002), hablan de gestión y no de dirección cuando esta última sólo integra labores de carácter burocrático y administrativo. Así, la gestión se refiere a la forma de organizar, estructurar y coordinar el trabajo para alcanzar determinados objetivos. Esta definición está muy cercana a la concepción científico-técnica de la dirección, centrada en analizar la situación y los objetivos a alcanzar, coordinar los recursos, planificar la actuación y controlar los resultados.

En cualquier caso habría que entender la dirección escolar, al igual que Arias y Cantón (2006), como una función que ejercen los docentes **especialmente formados y capacitados** para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad.

En base a todo lo anterior, se puede definir la dirección como una labor compleja que requiere el ejercicio de funciones diversas que integran: la organización de todos los recursos materiales y humanos del centro hacia la consecución de los objetivos establecidos, promover una determinada cultura organizativa, conseguir que los miembros del centro se identifiquen y comprometan con ella, evaluar la labor docente y crear situaciones que la favorezcan, garantizando la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La dirección debe ser motor de cambio y mejora de la organización educativa.

Sin embargo, en España al igual que ocurre en Portugal, la dirección arrastra consigo un modelo no profesional (Estruch, 2002a) y corporativista (Fernández Enguita, 2007), que dificul-

ta e impide muchas de estas funciones, especialmente el ejercicio de la dirección pedagógica y el liderazgo. Como dice Bolívar (2012), para que el liderazgo para el aprendizaje sea una realidad en los centros educativos son fundamentales cambios que afecten no sólo al proceso de elección del director sino a otras muchas dimensiones, entre ellas: hacer del liderazgo una profesión atractiva, que los candidatos a la dirección presenten una formación adecuada, cambios en la estructura organizativa de los centros que impliquen mayor autonomía y un clima de colegialidad, así como una comunidad de aprendizaje con una visión compartida.

De otra parte, a medida que la función directiva cambiaba, adquiriendo un carácter más complejo con múltiples responsabilidades y competencias, se requería la transición desde una perspectiva de tarea individual a tarea colegiada. Es con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) cuando tiene lugar esta evolución; de modo que a día de hoy al hablar de dirección no hacemos referencia únicamente al director, sino a un equipo que realiza de forma conjunta y coordina las funciones de dirección bajo las orientaciones del primero. Pero en este trabajo vamos más allá, al afirmar que la diversidad y complejidad de las funciones y responsabilidades que se le asignan a la dirección hacen necesario un compromiso a nivel de centro (Bolívar, 2000), de modo que los miembros del mismo, principalmente el sector docente, sean partícipes de las metas educativas y se involucren en el desempeño de algunas de estas labores.

2.2.2 Factores clave de la dirección escolar

Siguiendo a Castro et al. (2011) se pueden establecer una serie de factores clave asociados a la dirección escolar:

- **Debe estar implicada en todos los procesos** de innovación, mejora de resultados, dinamización del profesorado... **que tienen lugar en la escuela.** La dirección es una tarea cada vez más compleja por las innumerables funciones y responsabilidades que integra. Como se viene defendiendo a lo largo de este apartado, la mejora escolar depende en gran medida de una dirección fuerte capaz de desempeñar todas sus funciones, especialmente las pedagógicas, interviniendo en la medida de lo posible en todo lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el centro educativo, refiriéndonos no sólo a los alumnos sino también al sector docente.
- **Debe ser capaz de desempeñar el liderazgo en todos los frentes descritos** para influir y movilizar al profesorado hacia determinadas metas, y dirigir al centro hacia el cambio y la mejora.
- **Supone una profesión poco atractiva** precisamente por la complejidad del cargo, las numerosas funciones, la escasa formación y las pocas retribuciones que conlleva. Todos los autores coinciden en la apreciación de que la dirección escolar es una profesión poco valorada a nivel social y escasamente remunerada, exponiendo la inminente necesidad de hacerla más atractiva elevando ambos factores, para equipararlos a las funcio-

nes y responsabilidades que se les exigen; así como, dotarlos de la formación necesaria para poder realizar todas sus labores y responder con éxito a las demandas del entorno. Todos estos aspectos están recibiendo cierto impulso desde la publicación de la Ley de Calidad (2002), y se mantiene en la actualidad con algunas modificaciones. En este sentido, también, se ha manifestado la OCDE con su programa *Improving School Leadership* (Pont et al., 2009), que establece entre sus ejes de actuación “hacer del liderazgo una profesión atractiva y desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz”.

- **Necesita de un desempeño cada vez más profesional**, que supone activar factores externos a la dirección, como el reconocimiento, la revisión de las condiciones laborales o la evaluación, pero también otros internos como la formación o la creación de asociaciones profesionales.
- **Requiere que el centro escolar presente un mayor nivel de autonomía**, acompañado de las medidas correctoras necesarias, que le permitan desempeñar su labor con eficacia. La autonomía profesional de la dirección es necesaria para poder planificar y gestionar el centro en base a su propio contexto y necesidades, es decir, para poder dinamizar la mejora (Bolívar, 2012). En la realidad actual es prácticamente imposible que los centros educativos puedan garantizar un aprendizaje de calidad para todo el alumnado desde políticas educativas estandarizadas. Es necesario que la administración ceda cierta autonomía a los centros para que adapten la legislación a su contexto pudiendo responder a sus necesidades de forma más eficaz.
- **Debe tener un carácter participativo**. No tiene sentido una concepción individualista de la dirección y el liderazgo pedagógico, sabiendo que la educación es una práctica social, y siendo evidente que el director no puede desarrollar por sí solo tantas funciones y competencias. Esta avalancha de responsabilidades no pueden descansar sobre los hombros de un único individuo, que actúe como una especie de héroe escolar (Hargreaves y Fink, 2004), que tenga todas las respuestas y tome todas las decisiones. Ante la complejidad del entorno y, por su puesto, de la realidad escolar es necesario distribuir entre los miembros del centro todas estas tareas, de forma que toda la comunidad educativa se comprometa y trabaje colaborativamente para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, que es la meta última de cualquier centro escolar (Slater, 2008).

Una vez descritas las principales características que se asocian a la dirección escolar en España hay que contemplar que existen una serie de condicionantes que limitan o favorecen su ejercicio. Se trata de factores relacionados con las características personales de los sujetos, el contexto, las particularidades del sistema y el colectivo profesional.

Como se va a desarrollar a lo largo de este trabajo, la dirección se encuentra en nuestro país con grandes dificultades para poder desempeñar un cargo profesional, el liderazgo y todas las funciones que le son propias. Va a analizarse cómo el propio sistema se convierte en un obstáculo insalvable para que la dirección escolar evolucione hacia las tendencias internacionales.

2.2.3 Un perfil directivo multifuncional

Al definir el concepto de dirección nos hemos inclinado por una visión integradora que comprende múltiples funciones, pues parece el enfoque más adecuado en este momento histórico para responder a las distintas dimensiones del funcionamiento de los centros educativos.

Pues bien, se trata ahora de especificar cuáles son las funciones que debe englobar este perfil directivo multifuncional o integrador. Partiendo de las clasificaciones realizadas por autores como López Yáñez et al. (2003), García Olalla et al. (2006) y García et al. (2011) se han establecido una serie de funciones directivas que se consideran esenciales para que el centro escolar actúe de forma eficaz y se dirija hacia la mejora. Éstas se detallan a continuación:

- **Funciones técnico-ejecutivas:** son todas aquéllas que están relacionadas con la planificación, coordinación, evaluación, administración y gestión de recursos:
 - » **Planificación:** consiste en tomar responsabilidad e impulsar los documentos y proyectos del centro, haciéndolos llegar a las entidades pertinentes para su aprobación.
 - » **Coordinación:** armonizar el trabajo de los distintos miembros y órganos que conforman la organización para que ejerzan sus funciones y hagan un uso de los recursos lo más eficaz posible. Requiere coordinar todas las estructuras de organización del centro.
 - » **Control-evaluación:** seguimiento, supervisión y evaluación de todos los procesos y sus resultados, empleando los instrumentos más adecuados e introduciendo los reajustes y mejoras oportunas.
 - » **Administración y gestión de recursos:** supone dotar a los órganos y miembros del centro de los espacios y recursos necesarios para que puedan desarrollar con eficacia sus funciones, así como responsabilizarse del uso que se hace de los mismos.
 - » **Representación:** ser imagen del centro educativo, representando a un sector del mismo o a cualquiera de los miembros que lo componen.
- **Funciones de relaciones humanas y comunicación:** consisten en animar, motivar e informar, para facilitar la interacción de las personas y grupos y desarrollar un buen clima en el centro.
- **Funciones de integración, culturales y políticas:** dirigidas a conseguir la integración de la comunidad educativa, a construir una cultura de valores y prácticas comunes a toda la organización, y a regular la participación, el poder y los conflictos.
- **Funciones pedagógicas:** relativas a la animación e innovación pedagógica, la revisión crítica, la formación del personal y el fomento del cambio y la mejora.
- **Funciones de relaciones externas:** transversales a las anteriores, consisten en el desempeño de cualquiera de dichas funciones en ámbitos externos al centro.

Si se realiza un análisis de las funciones que otorga la LOE (2006) al director, puede afirmarse que ésta recoge un perfil multifuncional o integrador, que contiene todas las categorías de funciones directivas anteriormente expuestas. Todo ello puede observarse con claridad en el siguiente cuadro:

FUNCIONES DE LA LOE	CATEGORÍAS DE FUNCIONES
Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.	- COORDINACIÓN
Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.	- CONTROL-EVALUACIÓN - PEDAGÓGICAS
Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.	- ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS
Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.	- REPRESENTACIÓN - RELACIONES EXTERNAS
Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.	- CULTURALES - RELACIONES EXTERNAS - DE INTEGRACIÓN - RELACIONES HUMANAS
Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.	- REPRESENTACIÓN - CULTURALES
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	- POLÍTICAS
Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.	- POLÍTICAS - RELACIONES HUMANAS
Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	- POLÍTICAS
Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	- POLÍTICAS - RELACIONES HUMANAS Y COMUNICACIÓN - RELACIONES EXTERNAS
Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.	- PEDAGÓGICAS - PLANIFICACIÓN
Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.	- OTRAS

TABLA 2.2. Competencias que otorga la LOE (2006) al director.

Por otra parte, si examinamos la frecuencia de aparición en la LOE de las categorías de funciones diseñadas puede concretarse que las que presentan mayor asiduidad son las funciones de integración, culturales y políticas (7) y las técnico-ejecutivas (6). Aunque de manera aislada las funciones más frecuentes son las políticas, seguidas de las relaciones humanas y las relaciones externas.

CATEGORÍAS DE FUNCIONES	FRECUENCIA DE APARICIÓN EN LA LOE
Funciones técnico-ejecutivas:	6
- Planificación	1
- Coordinación	1
- Administración y gestión de recursos	1
- Control-evaluación	1
- Representación	2
Funciones de relaciones humanas y comunicación	3
Funciones de integración, culturales y políticas:	7
- Integración	1
- Culturales	2
- Políticas	4
Funciones pedagógicas	2
Funciones de relaciones externas	3

TABLA 2.3. Frecuencia de aparición en la LOE de las categorías de funciones diseñadas.

Puede resultar interesante realizar ahora una comparativa entre las funciones que incluye la LOE y aquéllas que son realmente asumidas por la dirección, para analizar, como dice Estruch (2002a), el grado de disfunción existente entre las competencias legales del director y las posibilidades de llevarlas a cabo con eficacia, es decir su viabilidad. La viabilidad depende, según este autor, de dos tipos de factores: *los personales* como la formación, la experiencia o las cualidades personales, entre otros, y *los contextuales*, referidos a la relaciones entre el director y el profesorado, el proceso de acceso a la dirección...

Para ello partimos del análisis realizado anteriormente y del estudio de García Olalla et al. (2006), que revela qué funciones son llevadas a cabo por la dirección y el grado de importancia que se les otorga. Este trabajo de investigación aporta las conclusiones siguientes:

Las funciones de **información, planificación, coordinación, representación y gestión de recursos** son consideradas muy importantes y realizadas, siempre y cuando no impliquen relaciones externas. Los directores dedican gran parte de su tiempo al desempeño de este tipo de tareas, especialmente a la gestión de recursos, que aparece como la más realizada. **Las funciones de representación** podrían considerarse dentro de este grupo de tareas como las menos realizadas, debido a que suponen una cierta ambigüedad en base a los intereses, expectativas y sectores a los que haya que representar.

Las funciones de animación de las relaciones humanas son muy realizadas y valoradas como importantes, aunque en menor medida que todas las anteriores.

Son consideradas como muy importantes pero poco realizadas **las funciones de control-evaluación, animación pedagógica, intervención en conflictos y ejercicio de la autoridad**. Siendo las primeras las de menor desempeño y mayor conflictividad. En el caso de la intervención pedagógica (cambio e innovación) los directores expresan gran disponibilidad pero ausencia de recursos para su consecución.

En último lugar, **las relaciones externas** que no sólo son poco realizadas sino también muy poco valoradas.

FUNCIONES	GRADO DE IMPORTANCIA		GRADO DE REALIZACIÓN	
	Mucho	Poco	Mucho	Poco
Información	X		X	
Planificación	X		X	
Coordinación	X		X	
Representación	X		X	
Gestión de recursos	X		X	
Animación RRHH	X		X	
Control/evaluación	X			X
Animación pedagógica	X			X
Ejercicio de autoridad	X			X
resolución conflictos	X			X
Relaciones externas		X		X

TABLA 2.4. Funciones desarrolladas por la dirección y grado de importancia que se les concede en base al estudio de García Olalla et al. (2006).

Realizando un análisis comparativo entre las funciones que establece la LOE y aquellas que son realmente desempeñadas en el quehacer diario de la dirección puede concluirse que existen ciertas contradicciones. Por una parte, **las funciones políticas** que son las que aparecen con más frecuencia en la LOE, haciendo referencia a la regulación del poder y los conflictos, son las menos realizadas por la dirección a pesar de concederles gran relevancia. De otra parte, **las funciones de relaciones externas**, que constituyen unas de las más frecuentes en la LOE y consideradas como transversales al resto, no sólo son las menos realizadas sino también las peor valoradas.

Esta investigación refleja un perfil directivo claramente administrativo, que sigue concediendo mayor importancia a las funciones técnicas y de gestión, anteponiéndolas en su ac-

tividad cotidiana al resto. Así, las funciones culturales tan siquiera son contempladas en el estudio y las pedagógicas aunque se les otorga relevancia no son llevadas a la práctica.

De otra parte, si se analizan las funciones que asigna la LOMCE (2013) al director, es posible observar que éstas son en esencia las mismas que aparecían en la LOE, a las que se añaden las competencias de: aprobar las normas y proyectos, aprobar la programación general de anual de centro, decidir sobre la admisión de alumnos, aprobar la obtención de recursos complementarios y fijar directrices para colaborar con la comunidad. Funciones que, como dice Bolívar (2013a), acentúan el perfil de manager-gestor y se alejan del de líder pedagógico.

APARTADO 2.3

El modelo directivo español

2.3.1 El modelo democrático frente al profesional

Mientras en los países de nuestro entorno la educación ha sido una cuestión fundamental, pactada entre las distintas fuerzas políticas y sociales, en España ha sido un tema claramente politizado, abordado por los distintos gobiernos, oscilando entre el control de la administración y la cesión de parte del mismo a los estamentos docentes.

La dimensión directiva en el contexto europeo presenta características que varían de unos países a otros, en función del desarrollo educativo que han experimentado cada uno de ellos. Sin embargo, es posible encontrar entre los mismos rasgos comunes referidos: al proceso de acceso a la función directiva, basado en criterios profesionales, y a la consideración de la figura del director como elemento clave de la eficacia del centro educativo. Como sugieren Arias y Cantón (2006), estos atributos difieren bastante de los que presentan los modelos directivos de España y Portugal, de carácter democrático, severamente marcados por los avatares históricos y políticos de ambos países.

Según Estruch (2002b), teniendo en cuenta el sistema de acceso a la dirección, es posible diferenciar con claridad dos modelos directivos. Se trata de una visión maniquea entre el modelo democrático y el no democrático. Se ha denominado el modelo directivo marcado por la LODE (1985) como democrático, cuando en realidad debería ser calificado de no profesional, puesto que el director no ejerce con eficacia ninguna de las funciones básicas que se le asignan; nota que lo distingue del resto de modelos directivos a escala mundial.

En efecto, todos los países democráticos del mundo, a excepción de España y Portugal (excepción ibérica), presentan modelos directivos no electivos de corte profesional, sin que esto sea asociado con un carácter autoritario o antidemocrático. En ambos países, como consecuencia de sus recientes transiciones democráticas y su pasado histórico, la dirección escolar es todavía un tema politizado y sin institucionalizar.

Este fenómeno ha sido por su singularidad objeto de estudio a nivel nacional e internacional, y todos los resultados apuntan a que el sistema no funciona. Sin embargo, todos los gobiernos que se han sucedido desde la democratización han sido incapaces de hacer frente al problema de la dirección, siendo aún una cuestión sin resolver, a la que se ha denominado “cuestión directiva” (Bolívar, 2012).

Estruch (2002a) distingue cuatro funciones directivas fundamentales: gestión de recursos, gestión del currículum, representación de la administración y líder del centro; y afirma que el predominio de una sobre las otras en el ejercicio de la dirección es lo que configura los distintos modelos directivos.

FUNCIONES DIRECTIVAS	
Funciones de gestión	De recursos
	Del currículum
Funciones institucionales	Representante de la administración
	Líder del centro

TABLA 2.5. Funciones directivas fundamentales según Estruch (2002a).

En base a ello, podemos establecer cuatro modelos a escala europea claramente diferenciados (Estruch, 2002a; Álvarez, 2003; Arias y Cantón, 2006):

- **El modelo francés** es propio de países centralistas. El director accede al cargo mediante una oposición y sigue una carrera funcional controlada por el Ministerio de Educación, orientando su gestión al cumplimiento de las disposiciones de sus superiores. Se trata de un perfil de carácter administrativo, que es similar para todos los centros educativos del país.

Es un director con autoridad oficial, centrado en labores de gestión educativa (burocracia, economía y disciplina), pero con pocos conocimientos en lo relativo a la gestión del currículum. La relación que mantiene con los docentes es de tipo jerárquica y administrativa. Esta tipología de director es denominada como *Madame o Monsieur*.

- **El modelo británico** es propio de países con una tradición descentralizada, en los que las administraciones locales tienen gran importancia. En estos casos el perfil del director es el del líder del centro, por ello su selección se centra en el cumplimiento de unas características concretas y corre a cargo de las autoridades locales y los representantes del centro en cuestión. Dicha selección no tiene un carácter funcional, sino que se basa en contratos centrados en la obtención de resultados y la mejora de la calidad del centro.

La tipología de director es la de *Headteacher* y es definido como un profesional ajeno al centro y a su profesorado, pero al mismo tiempo comprometido con el proyecto escolar. Se trata de un perfil entre pedagógico y organizativo.

- **El modelo escandinavo** se caracteriza por un modelo de director que es líder del centro e impulsor de la renovación pedagógica. Los candidatos son externos al centro, su selección es descentralizada y se caracteriza por la objetividad y la profesionalidad. Así, los candidatos a la dirección deben elaborar un proyecto directivo destinado a mejorar la calidad educativa del centro. Un grupo de expertos ajenos al centro evalúan el proyecto y eligen a un candidato, que deberá ser aprobado por el consejo escolar.
- **El modelo alemán** es considerado una variante del francés por su carácter burocrático, jerárquico y funcional. Los Estados Federales son los encargados de la selección de los directores, siguiendo procedimientos muy variados y poco objetivos, concediendo poca autonomía a los centros. El director presenta un perfil burocrático combinado con labores de gestión curricular.

MODELOS	FUNCIONES INSTITUCIONALES	FUNCIONES DE GESTIÓN
Francés	Representante de la administración	Gestor de recursos
Británico	Líder del centro	Gestor de recursos
Escandinavo	Líder del centro	Gestor del currículum
Alemán	Representante de la administración	Gestor del currículum

TABLA 2.6. Modelos directivos en base a las funciones institucionales y de gestión que se le asignan.

Como se desprende de esta revisión de modelos directivos europeos, mientras en los países con sistemas educativos descentralizados (Inglaterra, países Bajos, Suecia, Noruega o Finlandia) la dirección está vinculada a las labores pedagógicas, en los países más centralizados (Francia, Italia, Bélgica o Grecia) adquiere un papel burocrático, centrado en tareas de gestión. El caso de España claramente está más cercano a este tipo de dirección técnica incapaz de desempeñar el liderazgo pedagógico; aunque, como afirman García Olalla et al. (2006), es un caso singular que difiere del resto, que presenta una dirección "buro-participativa" en la que el director es elegido por el consejo escolar, nombrado por la administración y desempeña principalmente funciones de carácter administrativo.

Todos los modelos propuestos tienen sus puntos fuertes y débiles, así como mecanismos de corrección para evitar posibles perversiones. Cada sistema educativo es único y no existen acuerdos, ni líneas comunes entre los diferentes países respecto al modelo directivo. Sin embargo, la mayoría de ellos guardan una característica común: el director tiene gran capacidad de decisión y es un elemento clave de la eficacia del sistema educativo.

Como se viene diciendo cada sistema educativo es singular y su especificidad hace imposible trasladar las características de unos a otros, requiriéndose acciones ajustadas a la situación y las necesidades que presentan cada uno de ellos. No obstante, como aseguran Arias y Cantón (2006) y Moos (2013), no se deben perder de vista las experiencias nórdicas como referente para el contexto español.

El modelo directivo que presenta nuestro país no es profesional porque el director no ejerce con eficacia ninguna de las funciones que le son propias, ni institucionales ni de gestión. Pero a esto se deben añadir otras causas como el corporativismo y la ausencia de identidad profesional, entre otras, que respaldan esta convicción y que serán analizadas en más profundidad en el siguiente apartado.

Según Estruch (2002b), el modelo directivo español surge de la combinación de tres submodelos de gestión: **el submodelo funcional y centralizado, el autogestionario y el de autonomía curricular.**

- El submodelo funcional y centralizado, de origen francés, se basa en el funcionariado y el control absoluto por parte de la administración. Este modelo ha funcionado con éxito en Francia donde se ha acompañado de las medidas correctoras necesarias (carrera funcional, dirección profesional e inspección intervencionista). Éstas representan la gran diferencia en la aplicación de este submodelo en España y a su vez el error del mismo.
- La LODE (1985) añadió al modelo anterior un tipo de gestión de centro, basada en la Yugoslavia de Tito y Portugal, en el que el consejo escolar asume el control de la escuela y el director queda sin autoridad efectiva. Al igual que en el caso anterior, no se tomaron los mecanismos de corrección adecuados, que debían asegurar la participación equitativa de todos los estamentos, sin que ninguno primara sus intereses sobre los del resto.

Así, uno de los principales problemas que se han vinculado al modelo directivo español es precisamente el corporativismo, pues el director es elegido o más bien seleccionado entre el profesorado del centro y por este mismo sector. Aunque a nivel legal es el consejo escolar el encargado de esta labor, la escasa participación del resto de sectores de la comunidad educativa, convierte al claustro en el elector unánime en la mayoría de los casos.

- La LOGSE (1990) dota a los centros de una autonomía curricular de inspiración anglosajona. Sin embargo, ésta resulta incompleta, ya que no se acompaña de la autonomía de gestión de recursos ni de las medidas correctoras requeridas. Aunque de nuevo con la LOE (2006) se proclama la necesidad de que los centros posean una cierta autonomía para autogobernarse y adaptar las propuestas de la administración educativa a su contexto y singularidades, esta situación no se manifiesta en la mayoría de los centros pues son necesarios los cambios a nivel interno y externo ya comentados, así como medidas de apoyo y control que no se han producido.

Estos tres submodelos conviven en la actualidad pero no de forma equilibrada y armoniosa, sino de un modo incoherente con claro predominio del primero sobre los otros, provocando un funcionamiento bastante ineficaz.

Esta situación dibuja, según Arias y Cantón (2006), una dirección inoperante y sin poder efectivo atrapada entre dos organismos opuestos que ostentan el poder; de un lado la administración, que aunque no lo reconoce como parte de la misma lo emplea como elemento de transmisión, y de otro el claustro, que lo considera un compañero que tiene que defender sus intereses. Siguiendo a Fernández Enguita (2007), la dirección en España se enfrenta por tanto a dos cuestiones antiprofesionales: la oposición a una jerarquía interna y el control externo.

El desgaste provocado por la situación de ambigüedad, que supone representar roles opuestos (representante de la administración y defensor del profesorado), unido a la falta de recursos y formación para resolver en profundidad los problemas, la complicada relación con los compañeros (subordinados, pero a la vez electores y futuros compañeros), el escaso apoyo, el exceso de funciones, las precarias compensaciones laborales y bajo prestigio social, entre otros muchos factores, hacen de la dirección escolar un cargo poco atractivo y de difícil desempeño. Hecho que queda patente en la ausencia de candidatos que quieran asumir la dirección de forma voluntaria y la crisis de la propia institución directiva. Algo que resulta insólito en el resto de Europa, donde la dirección es profesional y cuenta con un estatus y remuneración acorde a sus responsabilidades y competencias.

“Según datos del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del INCE/INECSE, menos del sesenta por ciento de los directores de centros públicos de enseñanzas obligatorias han accedido al cargo por elección del Consejo, habiéndolo hecho por designación directa de la administración un treinta por ciento de los de Primaria y un cuarenta de los de Secundaria (...)” (Fernández Enguita, 2007: 513).

Estos datos que se corresponden al año 2000, en el caso de Educación Secundaria, y al 2003, en Educación Primaria, son una muestra de que pasadas prácticamente dos décadas de la implantación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) el problema de ausencia de candidatos al cargo de director sigue estando vigente.

Nos encontramos, por tanto, ante un déficit de la pretendida cultura participativa en los centros educativos: de una parte, directores designados por la administración en vez de elegidos por el consejo escolar, y de otra un proceso de elección protagonizado por el claustro en vez de por el consejo escolar, que apoya al candidato filtrado previamente por dicho órgano de gobierno.

Esta ausencia de candidatos ha instado a las administraciones educativas a intervenir con medidas de apoyo a la dirección, que se iniciaron especialmente con la LOCE (2002) y que han permanecido en su mayoría con pequeñas variaciones hasta la actualidad. Así, en el preámbulo de la LOE (2006), que la LOMCE (2013) mantiene, se recoge la intención y el compromiso de reconocer la función directiva, aspecto que se especifica en el artículo 139:

“El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas (...) el cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente. Los directores serán evaluados al final de su mandato. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas. Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo (...)” (LOE, 2006: 17192).

A pesar de que aspectos como el incremento de la remuneración o el prestigio social resultan esenciales, hay autores que, como García Olalla et al. (2006), sostienen que las motivaciones extrínsecas no han tenido mucho éxito hasta el momento y que son las de tipo intrínsecas las que juegan un papel decisivo en la presentación de candidaturas a director.

De otra parte, las investigaciones realizadas sobre la dirección en España abogan porque el modelo no profesional aporta pocos aspectos favorables para alcanzar la mejora del sistema educativo. Todo apunta a la necesidad de un nuevo modelo de dirección.

Pero, la superación del modelo actual requiere la introducción de rasgos profesionalizadores en el ejercicio de la función directiva y por ende clarificar el concepto de profesión tal y como es entendido en las sociedades evolucionadas.

En este sentido, Batanaz y Álvarez (2002) han realizado un estudio que tiene como objetivo contrastar las características profesionales con las concepciones que tienen los docentes sobre la función directiva, concretamente en lo relativo a la profesionalización de la misma.

Las conclusiones de este estudio determinan un posicionamiento favorable en niveles moderados por parte del colectivo docente hacia la profesionalización de la función directiva; por lo que no hay razones para esperar resistencias significativas por parte del mismo hacia el proceso de profesionalización de la dirección.

Aunque el problema de la profesionalización está aún sin resolver, se están dando pasos progresivos hacia esta meta con cada nueva ley educativa, insistiendo cada vez más en aspectos como la formación y la cualificación de los candidatos, la formulación de requisitos para acceder al cargo, en el reconocimiento social y la remuneración. Porque se entiende que si somos el único país europeo, junto a Portugal, que conservamos un modelo directivo no profesional debemos estar en un error, que queda patente en las problemáticas que acarrea este sistema, siendo cada día más necesario optar por una reforma del mismo que tienda hacia los cánones europeos.

A modo de conclusión, las diferencias principales entre el modelo directivo español y el del resto de países desarrollados se muestran a continuación (Estruch, 2002a):

- En la mayoría de países europeos la dirección tiene un estatus profesional diferenciado de la docencia, mientras en nuestro país el director es un profesor más que mantiene su estatus de docente y que sabe que tarde o temprano volverá a formar parte del claustro.
- En estos países el director es seleccionado por la administración central, regional o local con cierta intervención del centro a través de un organismo de participación de la comunidad educativa. En España a partir de la LOCE (2002) el director es elegido por representantes de la comunidad escolar y la administración, aunque como se ha comentado, finalmente es el profesorado quien, en mayoría, realiza esta tarea.
- En muchos casos han tenido que superar un duro proceso de selección para acceder al cargo, como puede ser una oposición (Francia e Italia...), concurso de méritos (Alemania) o presentación de méritos y proyectos (Gran Bretaña y países escandinavos). En cambio en España durante el periodo LODE (1985) el director podía ser cualquier profesor del centro que presentara su candidatura. Es cierto que con el paso del tiempo la situación ha mejorado y en la actualidad con la LOE el proceso de acceso a la dirección exige una mayor formación, requiriendo al igual que el modelo británico la evaluación de méritos y un proyecto de dirección.
- El director no puede ser un profesor del propio centro para garantizar la imparcialidad. Además, en ciertos casos es quien elige al profesorado y en todos ellos es quien los evalúa. Con la LOE (2006), se permite la participación de docentes de otros centros, aunque tienen preferencia los del propio establecimiento. Es muy interesante la opción de seleccionar al director entre el profesorado ajeno al centro como vía para acabar o al menos reducir la figura del director-compañero y dotar a la dirección de una cierta autoridad, capacidad para tomar decisiones y evaluar la actuación docente sin miedos y recelos a las posibles consecuencias a largo plazo. En la mayoría de los centros el director es un profesor del mismo elegido por sus propios compañeros, situación que limita su margen de actuación y genera una cierta camaradería.
- Tiene importantes funciones de gestión de recursos materiales y humanos y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque como se ha visto, estas atribuciones varían de unos países a otros, el caso de España es singular ya que la dirección tiene escasa capacidad para gestionar recursos y para ejercer el liderazgo pedagógico. La situación dentro de España también varía de unas comunidades a otras, encontrando buenos ejemplos como Cataluña donde la autonomía de la dirección contempla un cierto control sobre el personal del centro pudiendo hacer propuesta de contratación y despido que en cualquier caso deben ser estudiadas y refrendadas por la administración.
- Además, los directores europeos están sometidos a procesos de evaluación y rendición de cuentas que repercuten en su carrera profesional. Durante la vigencia de la LODE los directores no tenían ninguna responsabilidad sobre su gestión. La situación ha cambiado bastante desde la LOPEG (1995), que introdujo procesos evaluativos al finalizar los

años de mandato bajo el objetivo de consolidar parte del complemento económico o renovar la candidatura ante valoraciones positivas. Aunque estas medidas supusieron más una gratificación por los servicios prestados que un proceso de rendición de cuentas. También es cierto que no se pueden exigir responsabilidades por los resultados a directores, que como los españoles, a penas tienen capacidad para tomar decisiones y hacer cambios.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DIRECTIVOS EUROPEOS	CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DIRECTIVO ESPAÑOL
Seleccionado en base a criterios profesionales.	Selección sin criterios profesionales.
El director procede de otro centro.	Es elegido entre el profesorado del propio centro.
Los candidatos tienen que superar duros procesos de selección (oposición, concurso de méritos...).	Por lo general ha bastado con la presentación de la candidatura y la superación de unos requisitos básicos.
El cargo tiene una carácter estable.	La permanencia en el cargo esta limitada en el tiempo, teniendo que volver al ejercicio de la docencia.
Cargo con un estatus profesional diferenciado de la docencia.	Carencia de un estatus profesional.
En muchos casos ejercen funciones de gestión de personal y en todos un control/evaluación sobre la labor docente.	Ausencia de ambas funciones.
Presenta autoridad y capacidad de toma de decisiones.	Carece de herramientas para ejercer autoridad y tomar decisiones.
Tiene atribuciones pedagógicas.	No desempeña el liderazgo pedagógico.
Se realizan controles de la función directiva a través de la rendición de cuentas.	Es reciente la evaluación de la función directiva y aún inexistente la responsabilidad por los resultados.
Elevado prestigio y retribuciones.	Escaso prestigio y retribuciones.
Puesto muy solicitado.	Ausencia de candidaturas.

TABLA 2.7. Características de los modelos directivos europeos frente al español.

Como vemos las diferencias que nos separan de los modelos europeos de dirección son aún muchas y el camino para lograr estas mejoras se plantea largo e incierto.

2.3.2 El modelo directivo español: un modelo no profesional

La dirección es uno de los instrumentos más potentes con que cuentan las escuelas para llegar a ser eficaces, es decir, para alcanzar buenos resultados académicos (Bolívar, 2013b). Sin embargo, España es un país con una dirección muy debilitada, que acarrea importantes problemas que impiden un ejercicio eficaz. Estas dificultades son muy numerosas (directores que provienen del propio centro, poca formación, escaso reconocimiento y retribuciones,

competencias no clarificadas, ausencia de identidad profesional, corporativismo, poca autonomía...) y se concretan principalmente en la falta de profesionalización y liderazgo.

En este epígrafe se va a tratar el origen de la dirección no profesional y para ello va a hacerse un recorrido por la legislación educativa, analizando cómo el propio sistema ha contribuido a la aparición de este problema.

Realmente la promulgación de la LODE en 1985, constituye el momento clave en la instauración de un modelo directivo no profesional, contrapuesto al existente en el resto de países europeos, que continúa vigente aún en la actualidad.

Tras la caída de la dictadura en la década de los setenta, surge una creciente demanda social que exige un modelo de gobierno educativo plenamente democrático, en el que los directores sean elegidos por la comunidad escolar (Bolívar y Moreno, 2006). Esta petición se hace realidad cuando el gobierno socialista promulga la LODE, que establece la creación del "consejo escolar" como entidad representante de la comunidad educativa y elector unánime del director.

Sólo unos años más tarde se produce una decadencia de este modelo, palpable en la elevada ausencia de candidatos, haciéndose necesario que la dirección adquiriera un carácter profesional. Un modelo en su origen democrático se estaba convirtiendo en corporativo, donde la elección y control del director estaba por completo en manos del profesorado.

Una de las cuestiones que han dificultado la gestación de un modelo profesional es el carácter corporativo del proceso de acceso a la dirección. Históricamente el director ha sido elegido desde dentro, entre el profesorado y por este colectivo. A lo largo de las distintas leyes de educación este proceso se ha ido modificando, aunque en esencia los docentes siempre han tenido el poder decisivo. Como asegura Montero (2008), sólo durante los años centrales de dictadura franquista existió un cuerpo de directores que se elegía por oposición; momento desde el que se desvirtúa y rechaza cualquier proceso de acceso a este cargo que no sea democrático. Aún a día de hoy, el profesorado defiende que el claustro es quien debe elegir a su director y esta postura es respaldada por los principales sindicatos profesionales (Fernández Enguita, 2007).

Para este autor, es imposible la profesionalización de la función directiva en un panorama en el que el director es seleccionado por sus compañeros, y luego, tras un breve periodo de tiempo, debe volver a ejercer la docencia entre ellos. No existe un rol profesional para la dirección, ésta sigue manteniendo el perfil docente y sabe que tarde o temprano volverá a desempeñar esta labor.

En definitiva, el sistema democrático instaurado por la LODE no ha tenido demasiado éxito debido principalmente a dos cuestiones: por una parte, a la escasez de candidatos, reflejada en la asignación por parte de la administración de un alto porcentaje de los directores de centros; y por otra, debido a la poca participación de la comunidad escolar, a excepción del profesorado, en el proceso de elección. Con que no debe extrañar que en la mayoría de

las ocasiones, es el claustro el verdadero responsable de la elección, y cuando no es así ya se ha encargado de filtrar al candidato que más se adecúa a sus intereses.

“(...) En la ficción legal, efectivamente, el director es elegido por el Consejo. En la práctica, éste no pasa de refrendar al candidato único, que es tal porque ya ha sido filtrado y dejado como tal por el claustro, sea constituido formalmente o en su simple funcionamiento informal. (...) Nos encontramos, pues, ante un fuerte déficit en la pretendidamente democrática y participativa cultura de los centros de enseñanza: directores designados en vez de elegidos, elegidos por el claustro en vez de por el consejo o elegidos en un consejo constreñido y dominado por el claustro. Hay excepciones y señales en sentido contrario, pero no son muchas (...)” (Fernández Enguita, 2007: 512-513).

En un estudio realizado por Almohalla et al. en 1991 se concluye que el bajo interés por el acceso a la dirección se debe principalmente a causas de inseguridad ante la carencia de formación, a la ausencia de apoyo por parte de la administración y a la preocupación por la vuelta al claustro al finalizar el mandato. Es lógico que los aspirantes a la dirección se sientan abrumados por la cantidad de tareas que ésta supone, la escasa cualificación que presentan para hacerles frente, el poco apoyo de la administración reflejado en la ausencia de autonomía y autoridad, las pocas compensaciones, las tensiones entre la representación de la administración y el profesorado, y la ausencia de carrera profesional entre otros.

Esta crisis de la dirección requería un cambio y la solución más adecuada suponía la adopción de un enfoque profesional. La LOCE (2002), impulsada por el Partido Popular, parecía dar un aliento a esta problemática, pero a pesar de integrar medidas profesionales, esta ley fue incapaz de definir un modelo claro y completo, quedándose sólo en una propuesta de dirección semiprofesional (Estruch, 2002a).

La LOCE rompe con el modelo participativo reduciendo el papel del consejo escolar e introduciendo un proceso de selección basado en los méritos. Estas razones, unidas a otras medidas como las retribuciones del cargo, la estabilidad del mismo y la concreción de las funciones de gestión, resultan determinantes en el incremento de candidaturas que acompaña a esta ley; sin que deba olvidarse que aún eran muchos los centros en los que el director era asignado por la administración.

El descontento entre los distintos sectores de la comunidad educativa ante la merma de poder del consejo escolar no se hace esperar, y el recién elegido gobierno socialista decide restablecer con la LOE (2006) parte del carácter participativo del proceso de selección, intentando una compleja combinación del mismo con el modelo profesional. Es cierto que esta ley, a excepción de pequeños matices, mantiene el modelo de elección planteado por la LOCE y algunos de sus rasgos profesionales: el apoyo de la administración, las compensaciones económicas y la formación de los directores.

Por otra parte, con la LOMCE (2013), aunque se mantienen estas medidas semiprofesionales, se introducen importantes cambios en el sistema de elección; puede hablarse de

un proceso burocrático-participativo, en el que se permite la participación del consejo escolar, pero es la administración la que, en definitiva, escoge y nombra al director.

Por otra parte, hay que considerar que el proceso de acceso a la dirección determina en gran medida el tipo de modelo directivo, teniendo en cuenta que los procesos selectivos están mucho más cercanos al modelo profesional. Según Montero (2006 y 2008), desde que fuera aprobada la Constitución en 1978 el proceso de acceso a la dirección se ha debatido entre la elección y la selección. Por lo general, durante todo este periodo se han seguido procedimientos electivos por órganos colegiados del centro, a excepción de los años de la LOECE (1980) cuando se adoptaron procedimientos selectivos que fueron posteriormente retomados con la LOCE (2002), la LOE (2006) y actualmente con la LOMCE (2013).

MODELOS ELECTIVOS	MODELOS SELECTIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - El acceso a la dirección se basa en la voluntad y disposición del candidato. - El proceso es interno (candidaturas del propio centro). - Las funciones directivas son más burocráticas. - La dirección se aproxima a la naturaleza de "cargo". 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra también en los méritos y capacidades de los candidatos. - El proceso es externo (candidaturas que proceden de varios centros). - Las funciones directivas se encaminan al liderazgo pedagógico y la dirección para el aprendizaje. - Un modelo más vinculado a la "profesión".

TABLA 2.8. Características asociadas a los modelos electivos y selectivos de acceso a la dirección.

Puede concluirse, que a pesar de los progresivos avances que se dan hacia la profesionalización de la dirección con cada nueva ley educativa, ésta sigue siendo a día de hoy un problema sin resolver.

La mayoría de los autores coinciden en dos medidas que parecen claves para producir un acercamiento al modelo profesionalizador: crear una identidad profesional y reducir el control del profesorado. Desde la LOCE (2002) se han dado pasos importantes en ambas direcciones, aumentando la formación de los candidatos a la dirección y reduciendo el poder del claustro.

Como afirman Bolívar y Moreno (2006), es necesario empezar por una formación de calidad capaz de otorgar una identidad profesional; aunque hay que plantearse hasta qué punto interesa invertir en la formación de sujetos que sólo van a ejercer la dirección por un breve periodo de tiempo. Lo ideal es estabilizar el cargo y crear una carrera profesional, como ya viene haciéndose en la mayoría de países (Pont et al., 2009), bajo el objetivo de garantizar que los buenos directores permanezcan en el cargo. Aunque, la puesta en marcha de esta medida de manera eficaz necesita la activación de otras acciones de forma paralela: una evaluación constante de la función directiva y una rendición de cuentas.

Entonces, lograr esta identidad profesional requiere no sólo cambios a nivel personal, facilitados por continuos procesos formativos que doten de conocimientos y competencias, sino

que también son necesarias modificaciones institucionales. Las medidas que deben tomarse en este plano incluyen: un endurecimiento del proceso de selección basado únicamente en las capacidades y los méritos, garantizar la imparcialidad del proceso con la presentación de candidaturas externas, la concreción de las funciones directivas, una mejora de las retribuciones salariales en base a las responsabilidades y competencias, un mayor reconocimiento social, más autonomía y capacidad para tomar decisiones en el plano pedagógico, la estabilización del cargo y el establecimiento de la rendición de cuentas, entre otras.

También, resulta fundamental la creación de asociaciones profesionales de directores (Sugrue, 2003; Lathan, 2012), que permitan superar la sensación de aislamiento y aporten la posibilidad de intercambiar experiencias y afrontar situaciones problemáticas, con el apoyo, el conocimiento y la práctica de otros profesionales/compañeros que han vivido situaciones similares. Dichas asociaciones existen a nivel europeo (García-Garnica, 2013), pero también a nivel estatal y autonómico; así es el caso de la Federación Española de Asociaciones de Directivos (FEDADI), la Asociación de Directores y Directoras de Institutos de Andalucía (ADIAN) o la Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares (ASADIPRE).

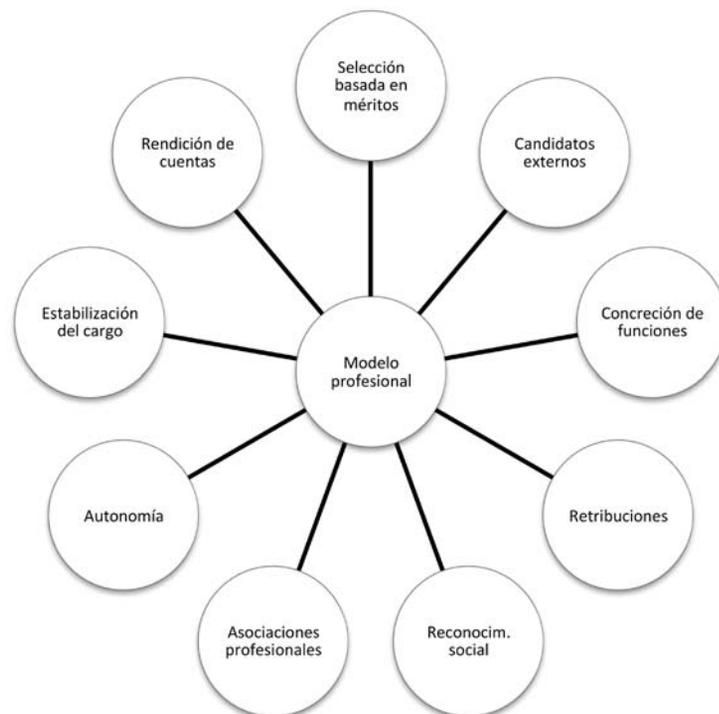


FIGURA 2.1 Factores que influyen positivamente en la profesionalización de la dirección.

En definitiva, las medidas y cambios que se deben introducir son muy numerosos, por lo que para lograr un modelo directivo profesional hay aún que recorrer un camino muy largo y complejo.

2.3.3 Una función directiva centrada en la gestión burocrática y alejada de las labores pedagógicas

Los cambios sociales y educativos han dibujado con el paso del tiempo un perfil de dirección multifuncional e integrador, que debe enfrentarse a innumerables responsabilidades. Esta creciente complejidad organizativa de los centros hace cada vez más necesaria la profesionalización del cargo directivo, para garantizar un desempeño eficaz de todas sus tareas y un funcionamiento óptimo de las escuelas.

En nuestro país la dirección de centros se enmarca dentro de un modelo no profesional, en el que el director no ejerce con eficacia ninguna de sus funciones básicas. Éste no representa a la administración, pues no es parte de la misma, tampoco se le puede considerar líder de su centro y no es gestor ni de los recursos ni del currículum. No obstante, una de las mayores carencias de este modelo directivo es la falta de atribuciones pedagógicas que conlleva; *el director no puede impulsar, planificar, supervisar y evaluar lo más importante en un centro escolar: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la renovación pedagógica y los resultados educativos* (Estruch, 2002b: 83). Esta ausencia de atribuciones pedagógicas está estrechamente relacionada con la escasez de atribuciones sobre el profesorado y provoca la falta de liderazgo pedagógico en el centro.

Este modelo ha tenido una gran repercusión en la mejora de los resultados, pues la dirección tiene la capacidad de influir de forma indirecta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para dirigirlos hacia la mejora, actuando como motor del cambio (Leitwood et al., 1990). Si la dirección, como en el caso de España, no cumple con estas funciones porque las características del sistema lo hacen imposible, estamos perdiendo un elemento clave para el éxito (Bolívar, 2013b).

El perfil directivo predominante en nuestro país es el centrado en tareas de gestión y de representación institucional, quedando al margen las ya citadas funciones pedagógicas.

Según Bolívar y Moreno (2006), los directores no pueden ejercer el liderazgo educativo porque el propio sistema se lo dificulta, teniendo que centrarse en tareas de gestión burocrática. La gestión a menudo supone la puesta en marcha de habilidades de liderazgo, pero el tipo de gestión al que nos referimos está enfocado al mantenimiento de la organización y no a su cambio o mejora. Para poder ejercer este liderazgo es necesario, además de un cambio personal, una transformación a nivel institucional, que afecte a la estructura cultural de la escuela convirtiéndola en una organización compacta en la que todos los implicados colaboren al funcionamiento global de la misma y a su mejora, haciendo de ella una organización capaz de aprender.

Aunque durante las últimas décadas se han realizado intentos por mejorar la situación directiva éstos han sido parciales, sin abordar el problema en toda su globalidad, sin ser capaces de diseñar un modelo de dirección profesional claro y definido.

Distintos expertos en esta temática aseguran que un modelo basado en el desarrollo de competencias podría conseguir una mejora del ejercicio de la dirección. La complejidad que

presentan los centros en la actualidad hace necesario un modelo que desarrolle en la dirección una serie de competencias independientes, por completo, a las docentes.

La Universidad de Deusto define en 2006 el concepto de competencia como el buen desempeño en contextos diversos, basado en la integración de conocimientos, normas, procedimientos, habilidades, actitudes y valores. Es por tanto, un concepto complejo que requiere una serie de conocimientos teórico-prácticos y el uso de estrategias, técnicas, procedimientos... propios del área científica o profesional concreta y la adecuación de los mismos a un contexto específico. Las competencias tienen sentido en el propio desempeño y la superación de uno mismo, por tanto somos competentes en función de los logros que alcanzamos (García et al., 2011).

Para estos autores, el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer la dirección requiere no sólo formación y experiencia, sino también una concepción del desarrollo profesional que integre evaluación, formación y mejora.

García Olalla et al. (2006) elaboran un modelo de competencias basado en el de la Universidad de Deusto y el perfil de funciones atribuido a la dirección de centros; este modelo consta de catorce competencias, con sus comportamientos característicos. En base a todo ello se desarrolló el denominado "Cuestionario sobre Comportamientos en el Trabajo", que permite la evaluación de las catorce competencias mediante la valoración de seis comportamientos para cada una de ellas. Estas competencias son: planificación, pensamiento analítico, toma de decisiones, comunicación, orientación al aprendizaje, resistencia al estrés, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, negociación, innovación, espíritu emprendedor, liderazgo, coaching y orientación al logro.

Estos autores realizaron un estudio en el que se determinó, mediante el empleo de este instrumento, cuáles de estas competencias son desarrolladas en mayor o menor medida por la dirección. Así las que obtienen puntuaciones más altas de desempeño son las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, el coaching y las negociaciones, frente a otras que como la toma de decisiones, el liderazgo, el espíritu emprendedor y la comunicación son las menos desarrolladas. Mientras que el resto de competencias quedan situadas en un plano intermedio. A continuación se presentan las catorce competencias en orden de mayor a menor ejercicio:

COMPETENCIAS DIRECTIVAS	
RELACIONES INTERPERSONALES	INNOVACIÓN
TRABAJO EN EQUIPO	RESISTENCIA AL ESTRÉS
COACHING	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
NEGOCIACIÓN	COMUNICACIÓN
PENSAMIENTO ANALÍTICO-SISTÉMICO	ESPÍRITU EMPRENDEDOR
PLANIFICACIÓN	LIDERAZGO
ORIENTACIÓN AL LOGRO	TOMA DE DECISIONES

TABLA 2.9. Competencias establecidas en el modelo de García Olalla et al. (2006), organizadas en base a su grado de desarrollo.

En un estudio posterior se decidió añadir un nuevo factor “la competencia emocional”, debido a la importancia que estaba tomando en el ámbito docente; esto supuso la integración de cuatro nuevas competencias al modelo anterior: autoconfianza, autodominio, sentido crítico y conciencia social. A continuación, se presenta una tabla que incluye las dieciocho competencias que componen el modelo y sus definiciones, extraída de la obra de Villa (2008).

COMPETENCIAS	DEFINICIONES
PLANIFICACIÓN	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.
TOMA DE DECISIONES	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
COMUNICACIÓN	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.
ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.
RESISTENCIA AL ESTRÉS	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad.
RELACIONES INTERPERSONALES	Relacionarse positivamente con otras personas a través de la escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o se siente por medios verbales y no verbales.
TRABAJO EN EQUIPO	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
NEGOCIACIÓN	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos.
INNOVACIÓN	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales modificando (introduciendo elementos nuevos) los procesos y los resultados.
ESPÍRITU EMPRENDEDOR	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una necesidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.
LIDERAZGO	Influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
COACHING	Apoyar el desarrollo personal y profesional, ayudando a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal.
ORIENTACIÓN AL LOGRO	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.
AUTOCONFIANZA	Utilizar adecuadamente las propias competencias, aceptando bien los retos y demostrando seguridad.

» »

COMPETENCIAS	DEFINICIONES
AUTODOMINIO	Gestionar las propias emociones y sus impulsos, canalizándolos de forma útil.
SENTIDO ÉTICO	Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral.
CONCIENCIA SOCIAL	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes, para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario.

TABLA 2.10. Nuevo modelo de competencias (Villa, 2008).

García et al. (2011), considerando la importancia que supone la adopción de un modelo de desarrollo profesional basado en competencias, proponen desarrollar uno para los directivos de centros docentes. Toman como referencias centrales el modelo anteriormente expuesto y el de Teixidó. Tras las aportaciones del grupo de expertos, las veintinueve competencias de partida quedaron reducidas a dieciséis. Todas ellas han sido valoradas como bastante o muy importantes, con puntuaciones iguales o superiores a cuatro en una escala de uno a cinco. A continuación se presentan las dieciséis competencias finales, de mayor a menor valoración, con sus puntuaciones, sus definiciones y las categorías de funciones con las que guardan correspondencia (señalando en cursiva aquéllas que han sido seleccionadas unánimemente o por la mayoría de los encuestados):

COMPETENCIAS	DEFINICIONES	CATEGORÍAS DE FUNCIONES
PLANIFICACIÓN Y VISIÓN ESTRATÉGICA (5p.)	Desde una proyección de futuro retador y realista determinar los objetivos, prioridades, métodos y controles a corto, medio y largo plazo de forma coherente, como resultado de un análisis de las fortalezas y debilidades propias y de la organización, teniendo en cuenta las oportunidades y amenazas que se presentan.	- <i>Planificación</i>
LIDERAZGO (5p.)	Influir sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Inspirar confianza y confiar en sus colaboradores, estimular a las personas para comprometerse en los proyectos comunes.	- <i>Políticas</i> - <i>Rel. humanas</i> - Culturales - <i>Rel. externas</i>
INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO (5p.)	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, introduciendo elementos nuevos que propicien la mejora de los procesos y los resultados. Anticipar las necesidades, prever los riesgos y generar respuestas a las contingencias.	- <i>Innovación pedagógica</i> - Culturales - Planificación
ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS (4,7p.)	Planificar la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje y fomentar el análisis en profundidad de los resultados escolares para orientarse a la mejora de los mismos.	- <i>Control/evaluación</i> - <i>Planificación</i> - Innovación pedagógica - Culturales

» »

» »

COMPETENCIAS	DEFINICIONES	CATEGORÍAS DE FUNCIONES
TRABAJO EN EQUIPO (4,6p.)	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes, fomentando la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente, y planteando el trabajo individual en función de su contribución al objetivo común.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coordinación</i> - Rel. Humanas - Políticas
TOMA DE DECISIONES (4,5p.)	Identificar las dificultades clave (tanto externas como de la organización) y elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Planificación</i> - Control/evaluación - Gestión de recursos
ORIENTACIÓN AL LOGRO (4,5p.)	Realizar actuaciones que llevan a conseguir nuevos resultados con éxito.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Planificación</i> - Control/evaluación
ESPÍRITU EMPRENDEDOR (4,5p.)	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Innovación pedagógica</i> - <i>Gestión de recursos</i>
CONCIENCIA E IMPLICACIÓN SOCIAL (4,5p.)	Tomar decisiones y llevar a cabo planes de acción, teniendo en cuenta las consecuencias sobre el resto de los elementos afectados. Detectar las redes sociales y las relaciones, estando disponible para generar y apoyar iniciativas de desarrollo comunitario. khjsdfhdfkjsndfnsdfual en funcib las personas. de la funciicho bien moral. do de la vida, realizaciectros comunes. idual en funcib	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rel. externas</i> - <i>Culturales</i>
RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN (4,4p.)	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente. Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rel. humanas</i> - Políticas - Culturales - Rel. externas
SENTIDO/ COMPROMISO ÉTICO (4,3p.)	Inclinarse hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Evaluar las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética y respetar los derechos de todas las personas.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Políticas</i> - <i>Rel. Externas</i> - Culturales - Rel. Humanas - Control/evaluación
COACHING/ DESARROLLO PROFESIONAL DE COLABORADORES (4,3p.)	Apoyar y contribuir al desarrollo personal y profesional de los colaboradores, ayudando a identificar sus puntos débiles, a plantearse retos de mejora, y a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal. Asesorar y animar.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Culturales</i> - Innovación pedagógica - Rel. Humanas
ORIENTACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y AL APRENDIZAJE (4,2p.)	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del sistema personal de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje del mismo. Analizar críticamente el comportamiento propio.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Culturales</i> - Innovación pedagógica

» »

» »

COMPETENCIAS	DEFINICIONES	CATEGORÍAS DE FUNCIONES
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO (4p.)	Establecer objetivos y prioridades. Programar actividades. Delimitar funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Planificar el uso del tiempo. Coordinar y supervisar el trabajo realizado por las distintas unidades (ciclos, departamentos, comisiones,...).	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coordinación</i> - Gestión de recursos - Planificación
PARTICIPACIÓN Y NEGOCIACIÓN (4p.)	Fomentar la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa y tratar las diferencias que surgen entre personas y/o grupos de manera proactiva, considerando los intereses de las partes y buscando el compromiso.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Culturales</i> - <i>Políticas</i> - Gestión de recursos - Rel. Humanas
AUTODOMINIO Y RESISTENCIA AL ESTRÉS (4p.)	Gestionar/controlar las propias emociones utilizar las propias competencias aceptando los retos. Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad. Trabajar en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Políticas</i> - Rel. Externas - Gestión de recursos

TABLA 2.11. Modelo de competencias establecido por García et al. (2011).

La mayoría de las competencias guardan relación unánime con el desempeño de una o dos categoría de funciones. Las competencias relacionadas con mayor número de funciones, y por tanto más transversales, son en primer lugar “sentido crítico” asociada a cinco categorías, seguida de “relaciones interpersonales y comunicación, participación y negociación, y orientación al aprendizaje de alumnos” todas ellas con cuatro categorías de funciones.

Si la relación se establece a la inversa, parece que las categorías de funciones cuyo desempeño requiere mayor número de competencias son las culturales (con nueve competencias), las políticas, las relaciones humanas y las de planificación, asociadas cada una a seis competencias.

Si se lleva a cabo una comparativa entre las competencias señaladas por García et al. (2011), para el perfil de la dirección, y las de García Olalla et al. (2006), puede afirmarse que estas últimas están totalmente incluidas en el nuevo modelo, aunque en ocasiones bajo enunciados diferentes. En definitiva, el modelo propuesto por García et al. podría considerarse complementario, aunque en realidad sólo incluye como novedades la participación y la adaptación al cambio.

COMPETENCIAS DEL MODELO DE GAIRÍN Y OTROS (2011)	COMPETENCIAS DEL MODELO DE GARCÍA OLALLA, POBLETE Y VILLA (2006)
- PLANIFICACIÓN Y VISIÓN ESTRATÉGICA	- PLANIFICACIÓN - PENSAMIENTO ANALÍTICO
- LIDERAZGO	- LIDERAZGO - AUTOCONFIANZA
- INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO	- INNOVACIÓN
- ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS - ORIENTACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y AL APRENDIZAJE	- ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
- TRABAJO EN EQUIPO	- TRABAJO EN EQUIPO
- TOMA DE DECISIONES	- TOMA DE DECISIONES
- ORIENTACIÓN AL LOGRO	- ORIENTACIÓN AL LOGRO
- ESPÍRITU EMPRENDEDOR	- ESPÍRITU EMPRENDEDOR
- CONCIENCIA E IMPLICACIÓN SOCIAL	- CONCIENCIA SOCIAL
- RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN	- RELACIONES INTERPERSONALES - COMUNICACIÓN
- SENTIDO/COMPROMISO ÉTICO	- SENTIDO ÉTICO
- COACHING/DESARROLLO PROFESIONAL DE COLABORADORES	- COACHING
- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO	- PLANIFICACIÓN
- PARTICIPACIÓN Y NEGOCIACIÓN	- NEGOCIACIÓN
- AUTODOMINIO Y RESISTENCIA AL ESTRÉS	- AUTODOMINIO - RESISTENCIA AL ESTRÉS

TABLA 2.12. Comparación de los modelos de competencias analizados.

Podemos concluir afirmando que todas estas competencias resultan fundamentales para un desempeño óptimo de la dirección, que sea capaz de dar respuestas a la complejidad de las organizaciones educativas y a las exigencias de los nuevos tiempos.

Resultaría de gran interés identificar actuaciones y comportamientos asociados a cada una de las competencias que sirvieran de indicadores para la evaluación de las mismas; así como, generar instrumentos de evaluación para valorar el dominio real de cada una de las competencias, detectar carencias y necesidades formativas, para por último, analizar los programas formativos en relación al desarrollo de estas competencias para mejorarlos.

[CAPÍTULO 3]

Evolución histórica del modelo directivo español: recorrido por más de un siglo de legislación educativa

- 3.1 *Introducción*
- 3.2 *La dirección escolar hasta la constitución: un periodo de férreo control*
- 3.3 *La transición a la democracia: la LOECE, la primera ley educativa constitucional*
- 3.4 *El corporativismo y la ausencia de candidatos del modelo directivo de la LODE*
- 3.5 *La LOPEG: Superficiales intentos para hacer más atractivo el cargo directivo*
- 3.6 *El modelo semiprofesional de la LOCE*
- 3.7 *La LOE: Reafirmación del modelo participativo*
- 3.8 *La LOMCE: Vuelta al centralismo de la administración*
- 3.9 *La dirección en centros andaluces*

Para comprender el sentido de la dirección educativa en la actualidad en nuestro país es necesario conocer su origen y su trayectoria en el tiempo. No es posible entenderla de manera aislada, sino que es fundamental estudiarla dentro de su contexto histórico.

A continuación, se realiza una amplia revisión de las leyes de educación, bajo el objetivo de analizar la evolución que ha sufrido la dirección, en base a la normativa vigente en cada momento, centrándonos en aspectos tales como: el modo de elección, los requisitos para acceder al cargo, las funciones que se le asignan, las competencias..., entre otros. Teniendo en cuenta que, según Montero (2008), elementos como el proceso de selección del director determinan el tipo de modelo directivo.

La siguiente tabla, basada en la elaborada por Arias y Cantón (2006), muestra las leyes que han tenido mayor repercusión en la dirección escolar, haciendo un recorrido por más de un siglo de historia de la educación española.

1857	Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública)
1905	Proyecto de Ley de Instrucción Pública
1905	R.D de 16 de junio sobre Régimen de Primera Enseñanza
1911	R. Orden de 10 de marzo sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1918	R. Orden de 9 de marzo por le que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas
1932	R.D. de 29 de marzo sobre Directores y Secretarios de Colegios Subvencionados
1936	Decreto de 16 de junio sobre la Dirección de las escuelas Graduadas
1938	Ley de 20 de septiembre de regulación de la Enseñanza Media

» »

1945	Ley de 17 de junio sobre Educación Primaria
1947	Decreto de 24 de octubre por el que se regula el Estatuto de Magisterio
1953	Ley de 26 de febrero de Ordenación de la Enseñanza Media
1957	Orden de 13 de junio sobre las normas de gobierno de los Institutos de Enseñanza Media
1965	Orden de 6 de febrero por la que se crea el Diploma de Director Distinguido
1965	Ley de 21 de diciembre sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria
1967	Orden de 10 de febrero, aprobación del Reglamento de Centros Estatales de Primaria
1967	Decreto de 20 de abril, aprobación del Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares
1970	Ley General de Educación y Funcionamiento de la Reforma Educativa (LGE o Ley Villar)
1974	Decreto de 30 de agosto, regula el ejercicio de la función directiva en los centros de EGB
1977	R.D. de 21 de enero que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Bachillerato
1980	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
1980	R.D. de 4 de diciembre, regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados
1981	R.D. Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de C. E. Públicos
1985	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
1985	R.D. de 5 de mayo Derechos y Deberes de los alumnos y Normas de Convivencia
1985	R.D. de 18 de diciembre, Reglamento de los Órganos de Gobierno de los centros públicos
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
1995	Ley Orgánica, Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)
1995	R.D. sobre la Acreditación para el ejercicio de la Dirección en centros docentes públicos
1996	Resolución, Dirección General de Personal y Servicios sobre el procedimiento de Acreditación
1996	Reglamento Orgánico de Centros (ROC) donde se regulan las funciones de la dirección
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE)
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

TABLA 3.1. Leyes que han tenido mayor repercusión en la dirección escolar en el último siglo.

APARTADO 3.1

Introducción

A diferencia de lo ocurrido en Educación Secundaria, donde la dirección es tan antigua como la propia institución, en Primaria la aparición de esta figura se remonta a finales del siglo diecinueve con la creación de la escuela graduada. Durante este periodo, se produjo un importante crecimiento de la población urbana y una gran demanda de escolarización, que requería un tipo de escuela diferente a la unitaria, predominante hasta el momento; surgió, entonces, la escuela graduada, que presentaba una organización más compleja, con un mayor número de alumnos y maestros, en la que era necesaria un director que se encargara de las labores de gestión (Estruch, 2002a; Viñao, 2004). La **Ley Moyano (1857)** contribuyó en gran medida al incremento del alumnado de diferentes edades y niveles, y a la transformación de la escuela en una estructura cada vez más compleja, con más de un aula y un docente, en la que la dirección comienza a ser ineludible (Arias y Cantón, 2006).

En 1898 aparece por primera vez en el BOE la figura del director, aunque habría que esperar hasta 1905 para que su funcionamiento fuera realmente efectivo y se extendiera a las escuelas públicas.

La instauración de las escuelas graduadas fue muy lenta durante las primeras décadas del S. XX, debido a que suponía por una parte, una gran inversión económica para la construcción de edificios escolares y por otra, un gran cambio de mentalidad y forma de trabajo de los maestros, acostumbrados hasta entonces a trabajar de forma autónoma y sin ningún tipo de control, más allá de las eventuales apariciones de la inspección. Pero sin duda, la fuente que ocasionó mayores problemas fue la creación de la dirección escolar.

Según Estruch (2002a), a principios de siglo se produjeron grandes resistencias a la dirección tanto a nivel interno, por parte de los maestros, que veían con rivalidad que un compañero se convirtiera en su superior directo y supervisara su labor en el aula, como externo, desde la inspección, que temía que su función dejara de ser necesaria.

Precisamente en este contexto se produjo un fuerte debate entre dos concepciones de la dirección completamente antagónicas. En primer lugar, un tipo de dirección de carácter débil, que accede al cargo por un breve periodo de tiempo, sin ningún requisito ni formación específica, y que no ejerce funciones más allá de las meramente administrativas. El segundo perfil, más fuerte y ligado a las tendencias profesionales europeas, dibuja una dirección que debe superar un duro proceso de selección, bien oposición o concurso de méritos, que permanece en el cargo por tiempo indefinido y ejerce sobre todo labores pedagógicas. Desafortunadamente, las continuas presiones del colectivo docente declararon como vencedor el primer modelo, el menos profesional; los maestros se comprometieron a aceptar la existencia de la figura del director, bajo la exigencia de que éste fuera elegido por ellos y entre ellos, y que su permanencia en el cargo fuera temporal (Estruch, 2002a; Viñao, 2004).

Nos encontramos ya desde los inicios de la dirección en nuestro país con varias problemáticas que, en algunos casos, se mantienen hasta la actualidad. Es el comienzo del corporativismo y el director compañero, y se muestra ya una clara diferencia con los modelos europeos, en los que el director es elegido entre docentes ajenos al centro y durante un periodo de tiempo indefinido. Son dos claves de la profesionalización de la dirección, que aún a día de hoy permanecen ausentes en nuestro sistema, y que permiten que la dirección pueda ejercer las funciones de autoridad y control/evaluación que le son propias, sin estar sujeta al rol de compañero que debe a sus iguales el cargo, y que en un futuro no muy lejano volverá al ejercicio de la docencia entre ellos.

Como ya se ha comentado, la dirección en la enseñanza Primaria apareció mucho después de la configuración de este nivel educativo y fue cuestionada por muchos sectores desde el principio. Precisamente por esta cuestión, fue una fuerza muy debilitada, con escasa autonomía y elevada dependencia de la inspección y la administración educativa; situación que se agudizó en el periodo dictatorial con un contexto autoritario y represor. En esta etapa se configura, en palabras de Viñao (2004), un director que actúa como agente gubernamental jerárquicamente dependiente de la administración y de la inspección.

APARTADO 3.2

La dirección escolar hasta la constitución: un periodo de férreo control

Hay que destacar tres momentos clave en la evolución de la función directiva en España en el periodo preconstitucional:

- La Real Orden de 10 de marzo de 1911 y el Reglamento de las Escuelas Graduadas (1918).
- La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) y el Reglamento del Cuerpo de Directores (1967).
- La Ley General de Educación (1970) y el Decreto de 30 de agosto de 1974.

Fue con la **Real Orden de 10 de marzo de 1911** cuando se especificaron por primera vez cuáles eran las funciones del director. Este proceso culminó en **1918**, cuando el **Reglamento de las Escuelas Graduadas** determinó el procedimiento para la selección de directores.

Ambas normativas construyen un perfil del director que es maestro a su vez, que no necesita una formación específica para optar al cargo, pero que requiere diez años de servicio, así como actuar bajo el asesoramiento de la junta de profesores. La designación es competencia directa del Ministerio de Educación, sin tener en cuenta las opiniones del claustro de profesores del centro. Las funciones establecidas en este reglamento son muy variadas e incluyen las relaciones con la administración y la comunidad educativa, aspectos administrativos y económicos, la coordinación pedagógica y la disciplina, entre otras (López Yáñez et al., 2003; Arias y Cantón, 2006). Aunque este reglamento atribuye al director tareas pedagógicas (supervisión de la labor docente, elaboración de programas, formación de los maestros...), durante este periodo desarrolla principalmente funciones de tipo administrativas y representativas; la relación con los maestros no era jerárquica y carecía de capacidad para premiarlos o sancionarlos por su desempeño. Por tanto, ya desde principios del siglo veinte se plantea el debate sobre qué tipo de funciones debe realizar el director, si sólo burocráticas o también de tipo pedagógico; habiendo simpatizantes y detractores para ambos posicionamientos.

Con la República los requisitos de acceso a la dirección son modificados, siendo necesario superar tres pruebas en los centros de más de seis grados: ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía, desarrollo de un tema sobre legislación u organización escolar y exposición de una lección ante un grupo de alumnos. En las escuelas más pequeñas la elección estaba en manos de la administración, siguiendo las propuestas de los docentes del centro y la inspección.

Terminada la Guerra Civil, se promulga la **Ley de Instrucción Primaria (1945)**, que promueve una educación con valores acordes a la situación y declara la Educación Primaria como obligatoria y gratuita; y posteriormente, la **Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953)** que estableció el modelo de dirección escolar:

- Es la administración la que nombra al director del centro de la terna de profesores numerarios propuesta por el claustro y el rector de distrito, teniendo potestad para desestimar la propuesta y para cesar al director.
- En el proceso de selección cobra especial importancia la experiencia docente, la categoría y la antigüedad. Sin que se requiera formación específica para el cargo.
- Su labor es marcadamente burocrática: se convierte en el representante jurídico del centro y goza de una situación administrativa superior a la de sus compañeros docentes.
- Existe un gran control político sobre la dirección, tomando ésta un cariz político-administrativo.
- Comienza a separarse la función directiva de la docente e incluso se establecen condiciones para la creación de un estatus directivo.

Durante este periodo gravemente marcado por un contexto político, ideológico y educativo autoritario y no participativo, se constituye un modelo de dirección jerárquico, autoritario, burocrático y centralista, que se acentuaría aún más con la aparición del Cuerpo de Directores.

En **1965** con la **Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria** se crea "el Cuerpo de Directores Escolares", que se materializaría en **1967** con el **Decreto de 20 de abril** por el que se aprobó el reglamento que establecía el proceso de acceso al mismo. Éste consistía en dos fases sucesivas y eliminatorias:

1. Una oposición libre a la que podían presentarse maestros con al menos cinco años de servicio o licenciados con dos, que incluía ejercicios de carácter general, profesional y personal.
2. Un curso de formación teórico-práctico de un curso de duración, al que tenían acceso aquéllos que superaran la fase de oposición.

Se configura un director con un perfil autoritario y autocrático centrado en labores de gestión. Sus funciones consistían en representar al centro a nivel institucional, velar por el

cumplimiento de las normas, coordinar al profesorado, presidir cualquier institución dependiente del centro y custodiar las instalaciones del mismo principalmente.

Esta ley tomaba algunas características profesionales de los modelos europeos (directores ajenos al centro, mayores exigencias formativas y endurecimiento del proceso de selección), pero lamentablemente el cargo continuó manteniendo, al igual que en momentos anteriores del régimen, un claro matiz político; teniendo en cuenta, además, que todos los directores en ejercicio en el momento de promulgación de la ley se incorporaron de forma directa al Cuerpo de Directores.

La creación de este cuerpo supondría una combinación del modelo profesional con una dependencia absoluta de la administración, en palabras de Viñao (2004): una profesionalización tecnoburocrática de la dirección escolar. Sin embargo, las escasas plazas dotadas para el cuerpo, acompañado de la supresión del mismo tan sólo tres años después con la Ley General de Educación, hizo que la experiencia afectara a un reducido número de escuelas.

Siguiendo a Arias y Cantón (2006), durante el periodo franquista, la dirección se caracterizó por una estructura jerárquica y vertical, un férreo control ideológico y la escasa formación específica, realizándose la selección en base a la afinidad política. Durante esta etapa, la dirección osciló, como es propio del modelo español, entre el control propio de un Estado centralista y ciertas concesiones al colectivo docente. Las concesiones de autonomía a los centros dependieron en todos los casos del grado de fidelidad y afinidad política de los mismos.

Ya en **1970** la **Ley General de Educación** hacía gala de ciertos tintes democráticos; estableciendo entre sus objetivos fundamentales hacer partícipes de la educación a todos los españoles, ofrecer igualdad de oportunidades educativas y desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

Con ella queda abolido el Cuerpo de Directores, aunque habría que esperar al **Decreto de 30 de agosto de 1974** para que se regulara el ejercicio de la función directiva en los centros públicos de Educación General Básica. Éste determina que todo centro tendrá un director, que deberá pertenecer al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, poseer una especial formación educativa, y someterse a reentrenamiento periódico para ejercer permanentemente la función directiva. El director es elegido por la administración "oído" el claustro y el consejo asesor, y entre sus funciones estarán las de carácter administrativo pero también las docentes.

Sin embargo, el texto legal planteaba una falta de concreción en lo referente al proceso de elección de los directores, puesto que la afirmación "oído claustro y consejo asesor" quedaba completamente abierta a la interpretación, desde opciones más autoritarias a otras meramente participativas, con lo que el procedimiento de acceso varió en función del contexto.

Por otra parte, el texto también planteaba una cierta contradicción en lo referente a la formación que dotaba al cargo de cierto carácter profesional, ya que quedaría rápidamente olvidada y reducida a "cursillos" de habilitación, que simplemente acallaban las palabras de aquéllos que defendían la necesidad de una dirección de corte profesional.

En definitiva, la ley de 1970 modificó muy poco el modelo directivo propio de la etapa anterior, conformando una dirección que seguía siendo unipersonal, jerárquica, marcadamente burocrática, poco participativa, centralizada y dependiente en gran medida de la administración. La mayor variación se produjo en lo relativo al carácter profesional, desapareciendo cualquier resquicio al eliminar el cuerpo de directores.

APARTADO 3.3

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

Todo el panorama educativo, incluida la dirección escolar, sufriría un gran cambio a partir de los años setenta. Durante esta década se producen grandes hitos en la historia de España: la caída del Régimen Franquista, la Transición hacia la Democracia y la aprobación de la Constitución (1978).

En la Península Ibérica la caída de las dos dictaduras provocó una gran inestabilidad política y social, convirtiendo al sistema educativo en el escenario de novedosos proyectos políticos, que tenían como objetivo una transformación social radical. En los centros se produjeron todo tipo de situaciones, con predominio de experiencias autogestionarias como forma de rechazo ante todo símbolo de autoridad y jerarquía que recordara a la dictadura recién abolida (dirección, inspección, disciplina...). Toda la educación, especialmente en el sector público, quedó completamente marcada por la ideología antiautoritaria y autogestionaria, perviviendo con el paso del tiempo en la cultura escolar (Estruch, 2002a). Esta cultura autogestionaria, defendida especialmente por los sectores izquierdistas, quedaría plasmada en leyes, más concretamente en la Constitución.

En el artículo 27 de la misma se proclama el derecho de todos los españoles a la educación, que será gratuita en los niveles obligatorios y básicos, y que tendrá como objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos. Además, establece por primera vez una participación de toda la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores) en el control y gestión de los centros públicos.

Los gobiernos de UCD iniciaron la transformación del sistema educativo; su proyecto más relevante fue la **Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)**. En 1980 se aprueba esta ley que estableció por primera vez un modelo directivo de corte semiprofesional, exigiendo a los candidatos una formación para el desarrollo de sus funciones. El director es nombrado entre el profesorado numerario del centro en base a los criterios

de mérito, capacidad y publicidad. Sus funciones son principalmente de gestión, entre ellas: ejercer la representación del centro y la jefatura de todo el personal del mismo, designar a los demás cargos directivos...

Una de las principales novedades que incorpora la LOECE es la presencia de más de un órgano de gobierno en el centro educativo, dividiendo el poder entre órganos de gobierno unipersonales y colegiados. Esta ley pretendió conjugar una gestión compartida, entre el director y la comunidad escolar, con una dirección semiprofesional.

A pesar de que permanecían presentes resquicios del corporativismo y estaban ausentes las tan fundamentales labores pedagógicas, esta ley suponía avances importantes y necesarios en el camino hacia la adopción de un modelo profesional a través de tímidas medidas relacionadas con el proceso de elección, estabilidad en el cargo y formación.

La LOECE mantenía el tradicional control de la administración, tan característico de la época franquista, que era en definitiva quien seleccionaba al director, en este caso en base a sus méritos y capacidades. No ha de extrañar que, precisamente en un contexto de dictadura recién abolida y ansias de democracia, se generara un gran enfrentamiento con los sectores de izquierda, que defendían un modelo directivo más cercano a estos planteamiento participativos, y a los que el control por parte de la administración les recordaba al autoritarismo y la dedocracia. Esta es la razón por la que esta ley fue derogada nada más llegar al gobierno el partido socialista, impidiendo que se desarrollara plenamente.

APARTADO 3.4

El corporativismo y la ausencia de candidatos del modelo directivo de la LODE

Cuando en 1982 el Partido Socialista accedió al gobierno, la LOECE dejó de aplicarse por completo, afectando también al proceso de acceso a la dirección. A partir de este momento los centros educativos, especialmente los públicos, funcionaron al respecto en una situación semilegal, respaldada por la política permisiva de las autoridades educativas. Esta situación tuvo como consecuencia el desarrollo en los centros de una cultura de autonomía y rechazo hacia el control de la administración, que seguiría vigente en los años siguientes (Estruch, 2002a).

Bajo este clima de hostilidad, el gobierno socialista promulga en **1985** la **Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)**, que supuso un cambio radical en el sistema educativo, así como en el mecanismo de acceso y elección de la dirección.

La LODE da lugar a la aparición de un órgano de carácter social y profesional, el “consejo escolar”, conformado por representantes de todos los estamentos del centro (profesorado, padres, alumnos, personal no docente y Administración), que mantiene el carácter autogestionario de la década de los setenta. A este colectivo se le transfieren funciones de gestión, gobierno y control del centro, que estaban hasta entonces en manos de la administración. Así, tendrá entre sus atribuciones elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.

Con la creación del consejo escolar se introducía un modelo participativo que se superpone al anterior (centralista y dependiente de la administración), sin llegar a sustituirlo. Es por ello que, como afirma Estruch (2002a), esta ley aún teniendo una inspiración autogestionaria habría que considerarla “cogestionaria”, ya que establece una gestión compartida entre la administración y el consejo escolar.

En el título tercero se establecen las normas referentes a los órganos de gobierno del centro, desarrolladas posteriormente en **el Real Decreto, de 18 de diciembre de 1985, por el**

que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional. Dicho documento determina el procedimiento electoral para la designación y nombramiento de los órganos unipersonales de gobierno, así como las competencias que les corresponden a los mismos.

En virtud de ambos reglamentos, el director del centro será elegido por la mayoría absoluta del consejo escolar y nombrado por la administración educativa competente. Los candidatos al cargo deberán ser docentes con destino definitivo en el centro, con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia en un centro de la misma índole. Además, deberán presentar ante el consejo escolar por escrito las directrices de su programa y sus méritos profesionales. El mandato de cualquiera de los órganos unipersonales de gobierno del centro, incluido el del director, será de tres años a partir de su nombramiento.

Por otra parte, ante la ausencia de candidatos, cuando éstos no alcanzaran la mayoría absoluta, o en centros de nueva creación, será la administración competente quien designe al director de forma provisional y durante un año de mandato. Dicha designación se realizará preferentemente entre el profesorado del centro o entre profesores numerarios de otros centros.

El artículo 12 del Real Decreto establece como competencias del director las siguientes:

- *Ostentar oficialmente la representación del centro.*
- *Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.*
- *Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del centro.*
- *Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.*
- *Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.*
- *Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.*
- *Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.*
- *Proponer el nombramiento de los cargos directivos.*
- *Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.*
- *Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar procurando los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.*
- *Elaborar con el equipo directivo la propuesta del plan anual de actividades del centro.*
- *Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.*
- *Elevar una memoria anual a los servicios provinciales del ministerio sobre las actividades y situación general del centro.*

- *Facilitar la adecuada coordinación con el centro de profesores y otros servicios educativos de su demarcación y suministrar la información que le sea requerida por las instancias educativas competentes.*
- *En los centros de formación profesional, promover sus relaciones con los centros de trabajo siempre que afecten a aspectos referentes a su formación. Garantizar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de los profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y de servicios, de acuerdo con lo dispuesto en la ley orgánica.*

El director cesará en sus funciones al finalizar su mandato, así como en situaciones de traslado, renuncia o pérdida de la condición de funcionario público. No obstante, la administración podrá cesarlo, previo informe del consejo escolar, antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones.

PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES LODE

1. Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros:
 - Ser docente con destino definitivo en el centro.
 - Tener una permanencia de al menos un año en mismo.
 - Tener una antigüedad de tres años en un centro similar.
 2. Los candidatos deben presentar ante el consejo escolar las directrices de su programa directivo y sus méritos profesionales.
 3. El director del centro será elegido por la mayoría absoluta del consejo escolar y nombrado por la administración educativa competente.
 4. En ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección la realizará la administración entre el profesorado del centro o profesores numerarios y será provisional.
 5. El mandato es de 3 años.
-

TABLA 3.2. Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).

A modo de síntesis, puede decirse que el director de la LODE desempeña sus funciones bajo tres instancias: el claustro, el consejo escolar y la inspección. Además, las funciones de planificación, organización, dirección y control las realiza a modo de sugerencia, ya que la permanencia en el cargo depende de los intereses de estos tres colectivos (Arias y Cantón, 2006). Por tanto, el director actúa únicamente como ejecutor de las decisiones tomadas por el consejo escolar y como coordinador de la comunidad educativa. Todas estas funciones determinan un perfil directivo que sigue manteniendo el carácter técnico, permaneciendo ausentes las labores pedagógicas y careciendo de capacidad para tomar decisiones.

En contra de lo que pueda parecer, las competencias del director establecidas por la LODE no eran novedosas, sino que se definen en los mismos términos que en la LOECE. Sin embargo, siguiendo a Estruch (2002a), lo que sí se modificó fue el grado de viabilidad de la dirección, reduciendo la capacidad de llevar a la práctica con eficacia las competencias establecidas a nivel legal, haciendo muy difícil el ejercicio de la dirección, atrapada entre la representación de la administración y el claustro de profesores al mismo tiempo.

La LODE configura un modelo democrático y no profesional singular en el mundo entero, tan sólo comparable al de Portugal; que busca una combinación de las nuevas tendencias participativas con la tradicional jerarquía y dependencia de la administración. Sin embargo, este modelo en sus inicios participativo, fue tornándose en corporativo, y la autogestión se convirtió en una gestión ejercida por el propio profesorado.

Dos son las notas principales que caracterizan la decadencia del modelo directivo implantado por la LODE: la marcada ausencia de candidatos a la dirección con la consecuente asignación por parte de la administración y la escasa participación de los miembros no docentes del consejo escolar en el proceso de elección (Fernández Enguita, 2007).

Pero hasta cierto punto es comprensible esta voluminosa ausencia de candidaturas, justificada en la carencia de atractivo de un cargo que supone el ejercicio de innumerables funciones de gestión con escasa formación específica y apoyo administrativo, a lo que hay que sumar las reducidas compensaciones, la escasa capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, y las constantes presiones entre el poder de la administración y el profesorado del centro.

Como puede observarse este modelo es completamente antagónico a las líneas directivas marcadas a nivel europeo: no exige una formación específica para acceder al cargo, el director es elegido entre el profesorado del centro y por ellos mismos en muchas ocasiones, no se sigue un duro proceso de selección, no tiene capacidad para tomar decisiones, ni autoridad, no desempeña funciones pedagógicas ni de gestión de recursos humanos, y no está sometido a ningún proceso de control o evaluación durante su mandato. Todo ello hace imposible la profesionalización de la dirección y de forma complementaria la mejora de los resultados y la calidad educativa.

Por tanto, el periodo de duración de esta ley se caracterizó por la ausencia de candidatos a la dirección. De modo que casi la mitad de las direcciones de centros tuvieron que cubrirse por designación obligada, recayendo en docentes que no deseaban ocupar el cargo. Estos nombramientos han supuesto un elevado coste para la eficacia global del sistema educativo y han desacreditado el modelo directivo de la LODE, produciendo efectos inversos a sus principios de participación democrática.

Desde el momento de su implantación, el modelo directivo de la LODE ha recibido grandes críticas, debido no sólo a la ausencia extendida de candidaturas, sino también a la

falta de apoyo recibida por los directores en el ejercicio de sus funciones, por parte tanto de la administración como de los profesionales de la docencia (Batanaz y Álvarez, 2002).

Pero, como afirman Arias y Cantón (2006), esta última condición pronto cambiaría; el desarrollo social y económico sufrido por España durante estos años se acompañó de un incremento de las funciones de los centros y de su complejidad, exigiendo un mayor apoyo de la administración y la demanda de una mayor formación.

APARTADO 3.5

La LOPEG: superficiales intentos por hacer más atractivo el cargo directivo

A comienzos de la década de los noventa se producen grandes cambios en el panorama educativo de la mano de la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)**, más conocida como **LOGSE**. Esta ley comporta elementos muy innovadores en la estructura del sistema escolar, sus etapas y enseñanzas, también en lo referente a las responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículum, así como en la evaluación del conjunto del sistema.

Posteriormente, en 1995, se hace pública La **Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)**, que profundiza lo establecido por la Ley reguladora del Derecho a la Educación (1985) en lo referente a la participación de la comunidad educativa, así como a la organización y las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos, ajustándolo a lo dispuesto en la LOGSE.

En su Título II regula los órganos de gobierno de los centros públicos. En él se determina todo lo referente al proceso para la elección y cese del director, los requisitos para ser candidato, las competencias que le corresponden, los años de mandato, así como, las medidas de apoyo al ejercicio de la función directiva.

Según el artículo 17 de la citada ley, el director será elegido por el consejo escolar, de entre aquellos docentes acreditados por la administración competente para desempeñar esta labor, requiriéndose la mayoría absoluta. Previamente, el consejo escolar deberá conocer el programa de dirección de los candidatos, que incluirá su propuesta de gobierno, sus méritos y acreditación. Finalizado este proceso, el director será nombrado por la administración.

Podrá ser candidato a la dirección de un centro público cualquier profesor funcionario de carrera, con una antigüedad de al menos cinco años en la función pública docente, y habiendo sido profesor durante este periodo en un centro del mismo nivel y régimen. Además,

deberá tener su destino definitivo en el centro con una antigüedad de al menos un curso y haber sido acreditado para la función directiva por la administración.

Esta acreditación se concederá a todos aquellos docentes que hayan superado los programas de formación organizados por las administraciones educativas o que estén en posesión de una titulación relacionada con la función directiva (determinada por la administración). Al mismo tiempo deberán reunir uno de los siguientes requisitos: tener experiencia y valoración positiva en el ejercicio de uno de los cargos del equipo directivo u obtener una valoración positiva en las tareas docentes y de coordinación pedagógica.

Por otra parte, aquellos profesores que hayan ejercido la dirección durante cuatro años, antes de la aplicación de esta ley, quedarán acreditados para ejercer el cargo.

En la **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 centros docentes públicos** se establece entre otros aspectos, el procedimiento para la constitución de las comisiones de acreditación, las fases del proceso, las convocatorias o los criterios de valoración.

Ante situaciones de ausencia de candidatos a la dirección de un centro, centros de nueva creación o cuando los candidatos no han obtenido la mayoría absoluta en el consejo escolar, la labor de selección del director será competencia de la administración correspondiente. Ésta designará como director a un docente, con independencia del centro, que tenga una antigüedad de más de cinco años en el ejercicio público de la docencia en un centro del mismo nivel y régimen, y que haya sido acreditado para el ejercicio de la dirección.

La LOPEG determina que la duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno es de cuatro años, excepto en centros de nueva creación, donde será de tres años. Los directores podrán desempeñar su mandato en el centro durante un máximo de tres periodos consecutivos.

El director de un centro podrá ser cesado en sus funciones antes del término de su mandato por parte de la administración cuando incumpla gravemente sus competencias o cuando el consejo escolar, con mayoría de dos tercios, lo proponga a la administración.

Esta ley fomenta el apoyo de los equipos directivos por parte de la administración; quien debe favorecer la adopción de medidas para la mejora de su actuación, al mismo tiempo que debe asegurar la organización de programas formativos que mejoren la cualificación de los mismos, así como, las compensaciones económicas y profesionales acordes a la responsabilidad y dedicación exigida. En el caso de los centros concertados la administración posibilitará compensaciones similares a las establecidas para los centros públicos.

Por el artículo 21 se establecen las competencias del director:

- *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 atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores.*

- *Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.*
- *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 educativos del centro.*
- *Designar al Jefe de Estudios, 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.*
- *Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al 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.*
- *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 de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7.2 de la presente Ley.*
- *Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.*

PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES LOPEG

1. Requisitos para presentar la candidatura:
 - Ser profesor funcionario de carrera.
 - Tener una antigüedad de al menos 5 años en la función pública docente.
 - Haber sido profesor durante este mismo periodo en un centro del mismo nivel y régimen.
 - Tener destino definitivo en el centro con antigüedad de 1 año.
 - Haber sido acreditado por la administración para ejercer la función directiva.
 2. Los candidatos deberán presentar al consejo escolar su programa de dirección, que incluirá su propuesta de gobierno, sus méritos y la acreditación.
 3. El director será elegido por el consejo escolar, requiriéndose la mayoría absoluta, y nombrado por la administración.
 4. Ante la ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección corresponde a la administración entre profesores funcionarios con más de 5 años de antigüedad en centros similares.
 5. La duración del mandato es de cuatro años.
 6. Podrán desempeñar el mandato un máximo de tres candidaturas en el mismo centro.
-

TABLA 3.3. Proceso de selección de directores establecido por la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1985).

Por tanto, la LOPEG establece un nuevo sistema de elección del director en los centros públicos, conservando en sus líneas principales los aspectos marcados por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y perpetuando un modelo no profesional, participativo, colegiado y centralizado. Introduce como novedad principal una mayor exigencia en la experiencia profesional y la formación de los candidatos al cargo de director, estableciendo entre los requisitos tener una antigüedad de al menos cinco años en la docencia pública frente a los tres exigidos por la LODE y la posesión de una acreditación específica. Todo ello bajo el objetivo de que los directores tengan la cualificación suficiente para asumir todas sus competencias y responsabilidades con eficacia.

Pero, al mismo tiempo que esta ley supone un endurecimiento de la cualificación para optar al cargo de director, también introduce un apoyo esencial a la función directiva mediante la formación, la adopción de medidas y compensaciones.

Otra modificación de interés hace referencia a los años de permanencia en el cargo, pasando de los tres propuestos por la LODE a cuatro, renovables hasta un máximo de tres candidaturas, que convertían la dirección en un cargo de carácter más estable.

Por otra parte, se produce una descentralización del poder de la administración central a las comunidades autónomas, sin que pueda hablarse realmente de una autonomía de los centros que siguen controlados gubernamentalmente, aunque ahora desde las administraciones competentes.

En lo referente a las funciones directivas, puede decirse que son similares a las establecidas en la ley anterior. Hemos de recordar que estas competencias no se han modificado prácticamente desde la LOECE (1980), con lo que en dos décadas no se han producido cambios relevantes al respecto, persistiendo un perfil directivo esencialmente burocrático y representativo. La dirección sigue sin autoridad, ni capacidad para tomar decisiones, resolver conflictos o intervenir en el trabajo del profesorado, ya sea a nivel laboral (asistencia y puntualidad) o pedagógico, y por supuesto no puede ejercer labores de liderazgo educativo.

Por tanto, la LOPEG no alteró las competencias de la dirección ni los mecanismos de elección mas que en pequeños matices. Puede afirmarse que las modificaciones que introdujo estaban orientadas a hacer más atractiva la función directiva y a incrementar el número de candidaturas; pero éstas fueron demasiado superficiales e incapaces de resolver la cuestión.

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

APARTADO 3.6

El modelo semiprofesional de la LOCE

El mayor dinamismo y complejidad de la realidad social afecta directamente al plano educativo, haciendo necesario que las reformas en este ámbito dejen de ser eventuales para convertirse en acontecimientos continuos de revisión y mejora.

Bajo esta situación de cambio social y de la mano del gobierno de derecha surge en el año 2002 la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), encaminada, como su propio nombre indica, a alcanzar una educación de calidad para todos y una mejora global del sistema educativo.

El logro de este objetivo se organiza en torno a cinco ejes principales:

- Promover valores de esfuerzo y exigencia personal.
- Orientar el sistema educativo hacia la obtención de resultados a través de una evaluación más profunda y continua del sistema en su conjunto, para orientarlo hacia procesos de mejora.
- Reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos.
- Fomentar la calidad de la relación profesor-alumno para mejorar los resultados, reforzando la función social de los docentes y sus procesos formativos.
- Desarrollar la autonomía de los centros y la responsabilidad de los mismos en el logro de buenos resultados.

Como se puede observar, esta ley comporta importantes cambios en el sistema educativo, también en el ámbito de la dirección escolar, que a pesar de no haberse llevado a término, fruto de los cambios políticos sufridos en el país, pueden apreciarse en cierta medida en la ley que la sustituye.

En lo referente al proceso de selección del director, éste se realizará mediante un concurso de méritos convocado por las administraciones educativas, en el que podrán participar

aquellos profesores funcionarios de carrera con una antigüedad de al menos cinco años, que hayan impartido docencia durante este tiempo en un centro público del mismo nivel y régimen, y que estén prestando servicio en un centro de estas mismas características desde al menos un año antes de la publicación de la convocatoria.

La selección la realizará una comisión formada para este fin, compuesta por representantes de la administración y del centro en cuestión. Teniendo en cuenta, que será competencia de la primera determinar la proporción de representantes de cada entidad, así como los criterios y el procedimiento de elección.

Éste consistirá, como se ha indicado, en un concurso de méritos basado en la valoración de los méritos profesionales y académicos, la experiencia, la labor docente y el previo ejercicio de funciones directivas.

Según Montero (2006), a pesar de que el proyecto de dirección no se encuentra entre los méritos básicos establecidos en esta ley para acceder a la dirección, éste es el más valorado en el baremo por la mayoría de las comunidades autónomas. Además, es el único mérito que en ciertas autonomías tiene una puntuación mínima para ser superado, siendo usado incluso para resolver situaciones de empate de candidaturas.

Los aspirantes seleccionados deberán haber realizado un programa de formación inicial, organizado por las administraciones competentes y compuesto por un curso teórico, relacionado con la función directiva, y un periodo de prácticas. Teniendo en cuenta que, los candidatos que tengan adquirida la categoría de director estarán exentos de realizarlo.

La administración educativa es la encargada del nombramiento de los directores por un periodo de tres años; tiempo durante el que serán evaluados. Aquéllos que reciban una valoración positiva pasado este tiempo, adquirirán la categoría de director para los centros públicos del mismo tipo, pudiendo, al mismo tiempo, renovar su candidatura por periodos de la misma duración. Las administraciones podrán determinar un número límite de renovaciones del mandato.

Al igual que en la ley anterior, en situaciones de ausencia de candidatos, en centros de nueva creación o cuando la comisión no haya seleccionado a ningún candidato será la administración quien designe al director entre el profesorado funcionario de un centro del mismo nivel y régimen que cumpla los requisitos antes expuestos. Sabiendo que en centros con circunstancias especiales se podrá eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos.

El cese del director se producirá al finalizar el periodo de mandato o en casos de renuncia, incapacidad o revocación por incumplimiento de sus funciones.

Esta ley apoya el ejercicio de la función directiva, dotándola de la autonomía de gestión necesaria para impulsar la mejora de la calidad, organizando cursos de formación y actualización, y relevando total o parcialmente al equipo directivo, especialmente al director, de las labores de docencia directa.

Además, se plantea un reconocimiento de la función directiva mediante la retribución de cuantías económicas, determinadas por las administraciones correspondientes en base a la dedicación, y una valoración especial en el acceso a puestos de trabajo de la función pública docente. La percepción de parte del complemento una vez finalizado el mandato será competencia de las administraciones educativas.

PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES LOCE

1. La selección se realiza mediante un concurso de méritos convocado por la administración educativa, basado en la valoración de los méritos profesionales y académicos, la experiencia, la labor docente y el previo ejercicio de funciones directivas.
 2. Requisitos para participar en el concurso de méritos:
 - Ser profesor funcionario de carrera con antigüedad de 5 años.
 - Haber impartido docencia durante este tiempo en un centro del mismo nivel y régimen.
 - Estar prestando servicio desde al menos 1 año en un centro público similar al que se opta.
 3. La evaluación de los méritos la realiza una comisión con representantes del centro y la administración, siendo ésta quien determina la proporción de representantes de cada entidad, los criterios y los procedimientos de elección.
 4. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por la administración competente y compuesto por un curso teórico y un periodo de prácticas.
 5. La administración educativa es la encargada del nombramiento de los directores por un periodo de tres años; tiempo durante el que serán evaluados
 6. Aquéllos que reciban una valoración positiva adquirirán la categoría de director para los centros públicos del mismo tipo, pudiendo renovar su candidatura por periodos de la misma duración.
 7. En situaciones de ausencia de candidatos, en centros de nueva creación o cuando la comisión no haya seleccionado a ningún candidato será la administración quien designe al director entre el profesorado funcionario de un centro del mismo nivel y régimen que cumpla los requisitos.
-

TABLA 3.4. Proceso de selección de directores de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

Esta ley, aunque, siguiendo las directrices planteadas por la LOPEG en lo referente a la dirección, introduce modificaciones en el sistema de selección que se harán patentes en la Ley Orgánica de Educación.

- Se trata de un proceso que no depende únicamente del consejo escolar, sino también de la administración educativa, reduciendo en gran medida el poder de decisión de este órgano de gobierno. Rompe por tanto con el modelo implantado por la LODE, que confiere al consejo escolar el papel de elector unánime.
- Se realizará a través de un concurso de méritos que respeta básicamente los mismos requisitos de la candidatura a director de la ley orgánica de 1995.

- Apoya la preocupación de la LOPEG por la preparación de los candidatos a la dirección, exigiéndoles que cumplan unos requisitos académicos y profesionales, y que realicen un curso formativo de carácter teórico-práctico organizado por la administración educativa correspondiente.
- Incentiva y dignifica la función directiva mediante retribuciones diferenciadas para favorecer la presentación de candidaturas.
- Permite la presentación de aspirantes externos al centro, profesionalizando la función directiva en un intento de acabar con la figura del director-amigo.
- Introduce algunos elementos de carrera docente: estabiliza la dirección al favorecer su continuidad (hasta cinco mandatos previa evaluación positiva) e implanta una rendición de cuentas mediante la evaluación de los resultados.
- Se redefinen las funciones del director reforzando su autoridad y liderazgo.

Muchas de estas medidas permiten una aproximación a los modelos directivos europeos y a la profesionalización de la dirección. Hasta este momento en España ha predominado un modelo no profesional y los centros públicos han estado desprovistos de un instrumento fundamental para la mejora escolar: una auténtica dirección profesional.

La mejora de los centros requiere, por tanto, un cambio profundo del modelo directivo. La Ley de Calidad opta por una modificación importante, aunque sin perfilar un modelo alternativo acabado y coherente. Realmente, habría que cuestionarse si su propuesta supone un cambio del modelo directivo o sólo la introducción de variaciones parciales en el modelo no profesional. Para Estruch (2002b), no se trata de un modelo nuevo, sino una propuesta semiprofionalizadora.

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

APARTADO 3.7

La LOE: reafirmación del modelo participativo

La LOCE apenas llega a ponerse en marcha cuando regresa al gobierno el Partido Socialista, que no tarda mucho tiempo en elaborar una nueva ley educativa que sirviera de sustituta. Así, en el año 2006 se promulga la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, que considera la participación como un valor básico, y en base a ello garantiza la colaboración de la comunidad escolar en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos; al mismo tiempo que otorga un mayor poder a los órganos colegiados de gobierno (claustro y consejo escolar).

En su título V aborda la dirección de los centros públicos, centrándose en sus competencias, el procedimiento de selección y el reconocimiento de la función directiva.

Así, define el equipo directivo como un órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, constituido por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos miembros determine la administración competente; que trabajará de forma coordinada desempeñando las competencias estipuladas por la ley, siguiendo las pautas del director.

La LOE establece como funciones del director las siguientes (art. 132):

- *Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.*
- *Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.*
- *Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.*
- *Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.*

- *Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.*
- *Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.*
- *Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.*
- *Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.*
- *Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.*
- *Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.*
- *Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.*
- *Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.*

En lo referente a la selección del director, la LOE determina que debe realizarse mediante un proceso en el que participen la comunidad escolar y la administración educativa, que tendrá como culmen la elección de aquel candidato que sea más idóneo profesionalmente, y que reciba mayor apoyo de la comunidad educativa. Dicha selección se realizará mediante un concurso de méritos en el que podrán participar los docentes que cumplan todos los requisitos siguientes: tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera, haber impartido docencia durante al menos este tiempo en alguna de las enseñanzas que oferta el centro al que se opta, estar prestando servicio en un centro público en alguna de las enseñanzas del mismo con una antigüedad mínima de un año y presentar un proyecto de dirección. En determinados centros (de Educación Infantil, de Primaria incompletos, de Secundaria con menos de ocho unidades... entre otros) las administraciones correspondientes podrán excusar a los candidatos de cumplir alguno de estos requisitos.

Serán las administraciones educativas las que convoquen el concurso de méritos y determinen los criterios de valoración de los mismos y del proyecto de dirección. La selección se realizará de forma democrática en el centro por una comisión, que estará integrada por

representantes de la administración y del propio centro; de modo que, un tercio de la misma estará constituida por profesorado del claustro, otro tercio por miembros del consejo escolar que no sean docentes y el restante por miembros de la administración. El número total de componentes de la misma será determinado en última instancia por las administraciones correspondientes. Teniendo en cuenta que, los aspirantes a la candidatura que pertenezcan al centro tendrán preferencia sobre el resto.

Una vez finalizado el proceso de selección, los candidatos que lo hayan superado deberán realizar un curso de formación organizado por las administraciones educativas. Aquellos aspirantes que acrediten una experiencia en el cargo de al menos dos años serán exonerados de dicha formación inicial.

Culminada esta etapa formativa, la administración nombrará al director por un periodo de cuatro años. Una vez finalizado dicho periodo podrá renovarse siempre y cuando se haya obtenido una evaluación positiva del trabajo desarrollado.

Cuando haya ausencia de candidatos, cuando la comisión no seleccione a ninguno de los candidatos, y en centros de nueva creación será la administración quien nombre al director entre el profesorado funcionario, durante un periodo máximo de cuatro años.

Será el director quien nombrará a los cargos de secretario y jefe de estudios entre el profesorado con destino definitivo en el centro, previa comunicación al claustro y al consejo escolar.

El cese del director se producirá cuando finalice el periodo para el que fue elegido y en su caso la prórroga del mismo, así como en situaciones de renuncia, incapacidad o incumplimiento grave de sus funciones.

El ejercicio de cargos directivos, especialmente el de director, será reconocido y retribuido por parte de la administración educativa en función de las exigencias, responsabilidades y dedicación del mismo. De modo que las administraciones correspondientes establecerán los complementos económicos que deberán percibir estos cargos; en el caso de una valoración positiva al final del mandato los directores obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que estimen dichas administraciones y podrán conservar una parte del complemento de sueldo mientras permanezcan en activo. Además, el ejercicio de cargos directivos será muy valorado en la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES LOE

1. La selección se basa en un concurso de méritos, que será convocado por las administraciones educativas, siendo éstas quienes determinen los criterios de valoración.
 2. Requisitos para participar en el concurso de méritos:
 - Tener una antigüedad de al menos 5 años como funcionario de carrera.
 - Haber impartido docencia durante ese tiempo en alguna de las enseñanzas del centro al que se opta.
 - Estar prestando servicio en un centro público con una antigüedad mínima de 1 año.
 - Presentar un proyecto de dirección.
 - En determinados centros se podrá excusar a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos.
 3. La selección se realizará de forma democrática por una comisión integrada por representantes de la administración y la comunidad escolar.
 4. Los aspirantes pertenecientes al centro tendrán preferencia sobre el resto.
 5. Los candidatos seleccionados deben superar un programa de formación inicial organizado por las administraciones competentes, teniendo en cuenta que quienes acrediten una experiencia de al menos 2 años serán exonerados.
 6. Aquellos que reciben la valoración de apto en el periodo formativo son nombrados por la administración como directores.
 7. Cuando haya ausencia de candidatos será la administración quien lo designe entre el profesorado funcionario durante un periodo máximo de 4 años.
 8. El periodo de ejercicio de la función directiva son cuatro años, pudiendo renovarse siempre que se obtenga una valoración positiva.
 9. El director nombrará el resto de cargos del equipo directivo entre el profesorado con destino definitivo en el centro, con previa comunicación al claustro y al consejo escolar.
 10. El cese del director se producirá cuando finalice el periodo para el que fue elegido y en su caso la prórroga del mismo, así como en situaciones de renuncia, incapacidad o incumplimiento grave de sus funciones.
-

TABLA 3.5. Proceso de selección de directores establecido por la Ley Orgánica Educación (LOE, 2006).

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

- Restituye el poder del consejo escolar en la elección del director.
- Con respecto al concurso de méritos, introduce el principio de igualdad junto a los de capacidad, mérito y publicidad que ya incluía la LOCE.
- La presentación de un proyecto de dirección pasa de ser un mérito (LOCE) a un requisito para ser candidato (LOE). Como afirma Montero (2006), dada la importancia que se le otorga con la LOCE (2002) al proyecto de dirección en las distintas comunidades

autónomas, con la LOE su valoración debería de dejar de ser subjetiva, de modo que las administraciones autonómicas determinen de forma expresa los contenidos y los criterios de valoración para dicho programa.

- Los porcentajes de representantes del profesorado, el resto de la comunidad educativa y la administración en la comisión varían de una ley a otra.
- Da preferencia en el proceso de selección a las candidaturas del propio centro.
- Amplía el periodo de mandato a cuatro años, como ya estipulaba la LOPEG (1995).
- Mientras la LOCE otorgaba la categoría de director a todos aquellos que finalizaran su mandato con una evaluación positiva, con efecto en todo el territorio nacional, la LOE establece un reconocimiento personal y profesional en los términos establecidos por las administraciones educativas.

Puede concluirse que, el modelo directivo introducido por la LOCE (2002) en el sistema educativo español, se hace vigente a través de la LOE con las salvedades expuestas; teniendo presente que una de las novedades de mayor interés que integra esta ley es la aparición del ejercicio de la dirección pedagógica entre las funciones directivas.

APARTADO 3.8

La LOMCE: vuelta al centralismo de la administración

Con la llegada al gobierno del Partido Popular a finales del año 2011, comienza a gestarse una nueva ley educativa, que vería la luz en diciembre de 2013 y empezaría a implantarse en los centros educativos en el curso 2014-2015.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa** (LOMCE), conocida popularmente como *ley Wert*, ha sido una ley muy controvertida, desde su presentación, que ha supuesto la contra de importantes sectores sociales y políticos.

Esta ley, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), introduce algunos cambios en lo relativo a la gestión de los centros públicos. La principal novedad en este ámbito se encuentra en proceso de selección de los directores.

Así, en los *artículos 83, 84 y 85*, se concreta que el proceso de selección se realizará mediante un concurso de méritos, siendo requisitos fundamentales para participar en el mismo: tener una antigüedad mínima de cinco años como funcionario de carrera, haber impartido docencia durante ese periodo en alguna de las enseñanzas que ofrece el centro al que se opta, estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre desarrollo de la función directiva y presentar un proyecto de dirección que incluya los objetivos, las líneas de actuación y el proceso de evaluación del mismo.

Serán las administraciones educativas competentes las que convoquen los concursos de méritos y las que establezcan los criterios y el proceso de selección. Dicha selección será llevada a cabo por una comisión designada para tal fin, que estará constituida por representantes de la administración y de la comunidad educativa del centro en cuestión; estos últimos supondrán entre un treinta y un cincuenta por ciento de la comisión, y al menos la mitad de ellos serán miembros del claustro de profesores.

Este proceso de selección estará basado en la valoración de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la evaluación del proyecto de dirección, así como, en la experiencia y la valoración positiva del trabajo previo como docente y/o miembro del equipo directivo. Teniendo en cuenta, que tendrá especial valor la experiencia en cargos directivos, la situación de servicio activo, el destino, el trabajo previo y la labor docente desarrollada en el centro a cuya dirección se aspira.

Por otra parte, y al igual que en la ley anterior, la administración educativa será quien nombre al director por un periodo de cuatro años; dicho nombramiento podrá ser renovado, por periodos de igual duración, si se recibe una evaluación positiva del trabajo desarrollado a lo largo del mandato. Aunque las administraciones podrán fijar un límite en el número de renovaciones.

PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES LOMCE

1. La selección se efectuará mediante un concurso de méritos, que será convocado por las administraciones educativas, siendo éstas quienes determinen el procedimiento y los criterios de valoración.
 2. Requisitos para participar en el concurso de méritos:
 - Tener una antigüedad de al menos 5 años como funcionario de carrera.
 - Haber impartido docencia directa durante ese tiempo en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta.
 - Estar en posesión de la certificación acreditativa.
 - Presentar un proyecto de dirección.
 3. La selección será realizada por una comisión constituida por representantes de la administración y la comunidad escolar, en la proporción anteriormente citada.
 4. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales del aspirante, el proyecto de dirección aportado, su experiencia y la valoración positiva de su trabajo previo como docente o directivo escolar.
 5. El aspirante seleccionado será nombrado por la administración por un periodo de 4 años, renovable por periodos de igual duración ante la evaluación positiva al final del mandato.
-

TABLA 3.6. Proceso de selección de directores establecido por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Este sistema de selección, empodera a la administración en la toma de decisiones, al establecer una comisión compuesta en su mayoría por representantes de la misma; recuperando el procedimiento recogido por la LOCE. En palabras de Bolívar (2013), este cambio puede suponer el retorno a un director que actúa como un mero representante de la administración, que no tiene más capacidad y poder que el que le otorga quien lo ha designado; yendo completamente en contra de la declarada intención del Ministerio de incrementar la autonomía de los centros.

De otra parte, la acreditación previa, a través de la realización de un curso sobre la función directiva, como supuesto intento de profesionalización de la dirección, no es más que una vuelta a los cursos de acreditación mejor o peor organizados, en función del caso.

En cuanto a las funciones y competencias asignadas al director, especificadas en el *artículo 81* de la presente ley, hay que matizar que éstas son en esencia las mismas que aparecían en la Ley Orgánica de Educación (2006), a las que se añaden como novedad las siguientes:

- *Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.*
- *Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.*
- *Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.*
- *Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.*
- *Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.*

En definitiva el director sigue teniendo escasas competencias curriculares y pedagógicas, y sólo ve aumentada su capacidad en lo relativo a la gestión de los recursos, asumiendo algunas de las competencias que se le asignaban al consejo escolar.

Así, como afirma Bolívar (2013a), aunque el Anteproyecto de Reforma declara en su preámbulo la intención de reforzar la capacidad de gestión de la dirección, concediendo la oportunidad de ejercer el liderazgo tan dañado hasta el momento, en el articulado no se ve el modo en que se afianza la profesionalización y el ejercicio del liderazgo. En general, las propuestas que esta ley ofrece en lo relativo a la dirección de centros no resuelven los problemas y entran en clara contradicción con lo que establece la investigación educativa internacional al respecto.

En cualquier caso, esta ley impone un modelo burocrático-gerencialista (Bolívar y San Fabián, 2013), que ha fracasado en el mundo entero, que resulta obsoleto y contrario a las medidas que para la mejora y la calidad educativa aporta la investigación sobre escuelas eficaces. Efectivamente, no existen experiencias ni estudios que respalden que cuando el director actúa como representante de la administración se produce una mejora educativa; y es que ser nombrado por ésta no confiere a los directores la capacidad para ejercer el liderazgo con profesionalidad, como si hubieran sido “ungidos” al modo de los prelados con los futuros sacerdotes (Bolívar, 2013a). Como dice Escudero (2013) la reforma introducida por la LOMCE va a caer sobre la educación como una losa bajo la promesa de redimirla.

A modo de conclusión, hay que matizar que el acceso a la dirección en el sistema educativo español, a partir del periodo constitucional, ha seguido procedimientos de carácter electivo llevados a cabo por órganos colegiados del centro (Montero, 2006). Sólo en momentos puntuales con la LOECE (1980) y posteriormente con la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) se adopta un proceso selectivo.

Como puede analizarse a lo largo de las distintas leyes de educación, se ha definido un modelo directivo centrado en funciones de gestión y carente de atribuciones pedagógicas, así como de capacidad para tomar decisiones, evaluar al profesorado, resolver los problemas e impulsar la mejora; que coincide con los resultados aportados por los Informe TALIS de la OCDE (2009 y 2014a), en los que se concluye que España es uno de los países en los que los directores desempeñan las más bajas cotas de liderazgo pedagógico.

Así mismo, se observa el predominio de un modelo no profesional muy alejado de los cánones europeos, que se ha debatido entre procesos electivos y selectivos, y que ha oscilado entre el control ejercido por el Estado y las concesiones dadas al colectivo docente; sin que exista una verdadera autonomía en los centros, que les permita desarrollar proyectos pedagógicos propios adaptados a sus necesidades, desde los que emanen los procesos de mejora.

APARTADO 3.9

La dirección en centros públicos andaluces

La LOE, como el resto de leyes orgánicas, marca unas directrices generales por las que debe regirse la educación a nivel nacional. Sin embargo, cada comunidad autónoma tiene competencias en materia de educación para afinar y profundizar lo establecido por la ley. Del mismo modo, ocurre en la materia que nos ocupa: "la dirección y el liderazgo escolar"; por lo que es de interés indagar en las aportaciones que han realizado al respecto las distintas comunidades autónomas, especialmente la Junta de Andalucía (contexto en el que se enmarca este trabajo de investigación).

Algunas comunidades autónomas comienzan a integrar en el ámbito educativo las tendencias internacionales que otorgan un papel esencial al liderazgo pedagógico de la dirección en la mejora de los aprendizajes. Aunque la cota más alta la representa Cataluña, no hay que olvidar que también Andalucía esta incorporando importantes cambios en el panorama directivo; así, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) integra muchas novedades en materia educativa, concretamente en el ámbito del liderazgo.

En lo relativo al modelo de acceso a la dirección, las dimensiones fundamentales que varían de unas administraciones educativas a otras son (Montero, 2008: 285):

- *La estructura y definición de los méritos en el baremo.*
- *La posibilidad de presentar la candidatura en varios centros.*
- *Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección.*
- *Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso.*
- *Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato.*
- *Procedencia del propio centro como mérito del candidato.*
- *Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.*
- *Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo.*
- *Consideración de la acreditación para la función directiva y de la categoría de director.*

A partir de estos aspectos, el autor distingue dos tendencias generales en el desarrollo del modelo de dirección: una orientación interna y una externa del proceso de selección.

ORIENTACIÓN INTERNA	ORIENTACIÓN EXTERNA
<ul style="list-style-type: none"> - Restricción para presentar candidaturas a varios centros. - Mayor presencia del centro en la comisión de selección. - Baremos sin puntuaciones mínimas que han de alcanzar los candidatos. - Respaldo de las candidaturas del propio centro. - Ej.: Andalucía, Ceuta y Melilla, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de presentar candidaturas a varios centros. - Refuerzo de la presencia de la Administración en las comisiones de selección. - Se establecen puntuaciones mínimas para los distintos apartados del baremo. - No favorece los candidatos del propio centro frente a los que proceden de otro. - Ej.: Comunidad de Madrid, Valencia, La Rioja, Castilla y León y Galicia.

TABLA 3.7. Tendencias en el modelo de dirección.

Además, pueden observarse casos donde conviven elementos de ambas tendencias con intenciones más eclécticas o de equilibrio (una composición de las comisiones que se aproxima a la paridad, las puntuaciones mínimas se consideran para el proyecto de dirección pero no para el resto de méritos...), como en las comunidades de Aragón, Baleares, Extremadura o Murcia. Pero también, se producen situaciones en las que se adoptan claves de una y otra orientación, son ejemplos de ello Cataluña, Canarias o Navarra.

Para conocer el modelo directivo que prima en la Comunidad Autónoma de Andalucía, sus características más relevantes y el proceso de acceso al cargo es necesario analizar las siguientes normativas:

DECRETO 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios.

ORDEN de 26/03/2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección.

ORDEN de 20/06/2007, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

INSTRUCCIÓN DE 02/10/2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

» »

ORDEN de 08/11/2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios.

DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial.

INSTRUCCIÓN de 26 de mayo de 2011, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos por la que se oferta la formación inicial para la dirección de centros docentes a otros directores y directoras que lo soliciten.

ORDEN de 2 de agosto de 2011, por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria.

TABLA 3.8. Normativa que regula la dirección en Andalucía.

Tomamos como punto de partida la **Ley de Educación de Andalucía (2007)**, que en el Título IV regula la función directiva y la figura del director. Esta ley constituye un marco novedoso en cuanto a la ordenación de la organización y el funcionamiento de los centros docentes, atribuyendo mayores competencias a la dirección y simplificando las labores administrativas; todo ello bajo la intención de que la función directiva se centre principalmente en las tareas pedagógicas, contribuyendo a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la LEA refuerza la función directiva, potenciando su liderazgo pedagógico y organizativo. Así, además de las funciones que aparecen en la LOE, esta ley hace especial hincapié en la competencia y autonomía de los directores para la gestión de los recursos materiales y humanos de los centros públicos. De modo que, éstos podrán proponer determinados requisitos formativos a la hora de cubrir plazas vacantes en su centro, tendrán competencia en la toma de decisiones referente a las sustituciones de personal docente y tendrán potestad disciplinaria respecto al personal en situaciones de incumplimientos injustificado de sus deberes y obligaciones; respetando en todos los casos los criterios establecidos por la ley.

Sin embargo, como afirma Bolívar (2011), gran parte de las intenciones de dotar de mayor poder y autonomía a la dirección quedaron anuladas ante la amplia oposición por parte del profesorado y los distintos sindicatos, otorgándose nuevamente un papel decisivo al claustro en la toma de decisiones que deberían ser competencia única del director. Por tanto, el liderazgo pedagógico de la dirección queda muy debilitado al tener que pasar todas sus propuestas de mejora por la aprobación de este órgano de gobierno, no siempre imparcial en la búsqueda de la calidad.

En lo relativo a la función directiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, es menester recurrir a los **Decretos 327/2010 y 328/2010** por los que se aprueba el Reglamento Orgánico de estos centros (ROCs). En ambos, el capítulo quinto versa sobre los equipos directivos, estableciendo su definición, composición y funciones, especificando las competencias de cada uno de sus miembros.

“(...) Es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros y trabajará de forma coordinada en el desempeño de las funciones que tiene encomendadas, conforme a las instrucciones de la persona que ocupe la dirección y a las funciones específicas legalmente establecidas” (BOJA 139: 51).

Los ROCs de Primaria y Secundaria no muestran grandes diferencias en lo relativo a la dirección, además en ambos casos no se hace referencia al sistema de acceso al cargo directivo y se trata de manera muy superficial la evaluación.

En cuanto al proceso evaluativo, no sólo de la labor directiva sino de los centros educativos en general, hay que acudir a la Ley de Educación de Andalucía, que siguiendo las directrices de la LOE crea la Agencia Andaluza de Evaluación de la Educación, organismo encargado de evaluar el sistema educativo andaluz y fomentar la evaluación y la autoevaluación de todos los niveles escolares.

“La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elaborará y desarrollará planes de evaluación de los centros, programas y servicios educativos y de valoración de la función directiva y docente, en los que se tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnado que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen” (LEA, 2007: 4494).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA 252, de 26/12/07

Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa BOJA 182, de 12/09/08

Orden de 3 de marzo de 2009, por la que se establece el inicio de las actuaciones de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. BOJA 49, de 12/03/09

Orden de 29 de diciembre de 2009, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el plan inicial de actuación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. BOJA 21, de 02/02/10

Decreto 155/2012, de 12 de junio, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación. BOJA 115, de 13/06/12

TABLA 3.9. Normativa que regula la evaluación de la dirección en Andalucía.

Por otra parte, con respecto al proceso de selección y nombramiento del director es necesario recurrir de nuevo a la LEA, que determina que se seguirá lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2006), concretando aquellos aspectos en los que esta ley deja margen de decisión a las autonomías. A continuación se va a analizar de forma pormenorizada, siguiendo las distintas órdenes y decretos, los criterios específicos que debe seguir cualquier centro educativo de la comunidad andaluza a la hora de elegir a su director.

El **Decreto 59/2007** tiene por objeto regular la selección, formación inicial, nombramiento, evaluación, reconocimiento y consolidación parcial del complemento específico de los directores de los centros públicos dependientes de la Junta de Andalucía.

Así, en el proceso de selección, será el titular de la consejería de educación competente quien establezca los criterios de valoración de los méritos de los candidatos y de los proyectos de dirección presentados, a través de la aplicación de un baremo.

Entre los méritos académicos se valorará la posesión de títulos universitarios distintos al aportado para el acceso al cuerpo docente, la impartición o asistencia a cursos de formación referentes a organización, funcionamiento o dirección escolar y las publicaciones relativas a estos temas.

Entre los méritos profesionales se considerará la antigüedad como funcionario de carrera, los servicios prestados al centro, el desempeño de cargos directivos o de coordinación docente, la participación en programas de formación de profesorado o en proyectos educativos autorizados por la administración.

El proyecto de dirección deberá hacer hincapié en el Plan de Centro, las características de la escuela, el desarrollo de actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades y la mejora de la convivencia, y de estrategias de intervención para la mejora de la calidad del centro y la mejora de los resultados escolares.

Este decreto, en sus disposiciones finales, faculta a la consejería de educación a dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo y ejecución de lo previsto en el mismo. De acuerdo con ello, la **Orden de 26 de marzo de 2007** establece el procedimiento de selección de las candidaturas de dirección a los centros públicos, regulando todo lo referente a las circunstancias en las que debe llevarse a cabo, las fechas de convocatoria, presentación de documentación, selección, subsanación, reclamación y constitución de la comisión de selección, así como lo relativo a los requisitos de las candidaturas, acreditación y valoración de los méritos y el proyecto directivo.

Esta orden incluye entre sus anexos los modelos de solicitud para participar en el concurso de méritos para el acceso a la dirección del centro y para la renovación del nombramiento, en caso de recibir una evaluación positiva; así como, el baremo pormenorizado para la valoración de los méritos profesionales y académicos y el proyecto de dirección de los candidatos.

BAREMO (16 puntos)	
MÉRITOS ACADÉMICOS (2 p.)	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorado (0,75p.) - Por cada título universitario (licenciatura) distinto al de acceso al cuerpo docente (0,50p.) - Por cada título universitario (diplomatura) distinto al de acceso al cuerpo docente (0,25p.) - Cursos de formación sobre organización y funcionamiento escolar o dirección de centros reconocidos por la administración (0,15p. Por cada 30h.) - Impartición de cursos de la misma índole (0,15p. Por cada 15h.) - Por publicaciones relacionadas con los temas anteriores (hasta 0,50p.)
MÉRITOS PROFESIONALES (6 p.)	<ul style="list-style-type: none"> - Por cada año como funcionario de carrera que sobrepase los cinco de requisito (0,10p.) - Por cada año de servicio efectivo presentado al centro concreto (0,30p.) - Por cada año de servicio efectivo presentado en centros de la misma localidad (0,10p.) - Por cada curso en ejercicio de cargos relacionados con la dirección (0,35p. por director y 0,15p. para el resto de casos) - Por curso en ejercicio de cargos de coordinación didáctica (0,10p.) - Por curso como coordinador de proyectos educativos autorizados por la administración (0,15p.) - Por curso como profesor colaborador en formación de profesorado (0,15p.) - Por curso como participante en programas educativos autorizados por la administración (0,10p.)
PROYECTO DE DIRECCIÓN (8 p.)	No se establecen los criterios concretos de valoración.

TABLA 3.10. Baremo para la valoración de los méritos profesionales y académicos y el proyecto de dirección.

Como apunta la LOE, la comisión de selección estará compuesta por representantes de la comunidad educativa y de la administración. En el caso de los centros educativos andaluces, el **Decreto 59/2007** determina que los representantes se distribuyan del siguiente modo: dos representantes de los padres de los alumnos, dos representantes del alumnado, un representante del personal de administración y servicio, cinco representantes del profesorado y el inspector del centro, como representante de la administración, en el que recaerá la presidencia de la comisión.

Esta comisión tendrá la función de verificar si los aspirantes cumplen los requisitos estipulados por la ley y de publicar quienes han sido admitidos. Además, deberá valorar estas candidaturas en base al baremo establecido, que permitirá una evaluación objetiva del pro-

yecto de dirección, los méritos académicos y los profesionales. En el proceso de selección tendrán prioridad las candidaturas que provengan de docentes del propio centro, valorándose el resto sólo cuando haya una ausencia de candidaturas del centro o éstas no hayan sido seleccionadas por la comisión.

En último lugar, deberá seleccionar al candidato que haya obtenido mayor puntuación y comunicarlo a la delegación provincial correspondiente. En situaciones de ausencia de aspirantes también deberá comunicarlo a esta entidad.

En el supuesto de que la comisión no haya propuesto ninguna candidatura por no haber obtenido la puntuación mínima exigida, en caso de ausencia de las mismas o en centros públicos de nueva creación la administración nombrará como director, por un periodo de cuatro años, a un profesor funcionario con destino en otro centro que cuente con experiencia en el ejercicio de la dirección. Estos directores nombrados con carácter extraordinario no tendrán obligación de realizar el curso de formación, aunque podrán solicitarlo si lo desean (**Instrucción de 26 de mayo de 2011**).

De conformidad con lo establecido en el artículo 136 de la Ley Orgánica de Educación, aquellos candidatos que han superado el proceso de selección deberán realizar un programa de formación inicial con carácter teórico-práctico, cuyos contenidos, criterios, organización y duración serán competencia directa de consejería de educación correspondiente. Durante este periodo formativo serán nombrados directores en prácticas por la delegación provincial conveniente.

Con el objetivo de regular la formación inicial para el ejercicio de la dirección en centros públicos de la Junta de Andalucía se publica la **Orden de 20 de Junio de 2007**.

Por ella se determina que una vez publicados los listados de candidaturas seleccionadas para el ejercicio de la dirección, la consejería de educación publicará la relación de personas que deberán realizar el programa de formación inicial. Teniendo en cuenta que quedan exentos del mismo todos los aspirantes que hayan ejercido la dirección durante al menos dos años, así como los que hayan sido coordinadores de centros para personas adultas durante este mismo tiempo y los acreditados para la función directiva con independencia de haberla ejercido o no.

Este programa se desarrollará en los centros de profesorado que les correspondan, será organizado por los mismos en colaboración con el coordinador provincial de formación, tendrá una duración aproximada de un año (del mes de abril del año de la convocatoria a junio del siguiente) y combinará sesiones de trabajo presenciales con actividades on-line.

La coordinación pedagógica del programa la realizarán en cada provincia una o varias personas nombradas para tal fin entre directores de centros públicos experimentados, inspectores o profesorado universitario con experiencia en el tema. Sus funciones son diversas; entre ellas: realizar el seguimiento del plan de formación inicial y los grupos de trabajo en

coordinación con el centro de profesorado, intervenir en la selección de directores tutores, presentar la plataforma on-line, hacer un seguimiento de la misma y participar en ella, y evaluar junto con el resto de miembros de la comisión provincial de evaluación a los directores en formación.

Durante el periodo de formación, los directores deberán participar en grupos de trabajo, reunirse periódicamente con sus tutores, asistir a los cursos, jornadas y encuentros organizados por el centro de profesorado, y participar en redes profesionales de dirección. Además, los directores en prácticas contarán con el apoyo de la inspección de su centro y el asesoramiento del centro de profesorado que le corresponda.

El programa de formación inicial tiene como objetivos principales los siguientes (artículo 5):

- *Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan.*
- *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.*
- *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección.*
- *Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección.*

Los contenidos del programa tendrán un desarrollo práctico y se apoyarán en el material elaborado por la consejería de educación para tal fin. Los contenidos son, de forma sintética, los presentados a continuación:

- La dimensión político-institucional de la enseñanza.
- Proyección normativa.
- La organización del centro escolar.
- El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento.
- Los alumnos.
- La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano.
- La dirección como construcción de sentido.
- Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar.
- Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos.
- Las diferentes formas de la responsabilidad y el control democrático.
- Innovación desde la coherencia y la autonomía del centro.
- La coeducación.

Para evaluar la formación inicial de directores en prácticas, cada delegación provincial creará una comisión, compuesta por las personas que han realizado la coordinación pedagógica, el coordinador provincial de formación, un director del centro de profesorado, un di-

rector de un centro público, un inspector que haya participado en el desarrollo del programa formativo, el titular de la jefatura de servicio de ordenación educativa de la provincia y el delegado provincial de la consejería de educación, que será a su vez el presidente de la comisión.

A la hora de realizar la evaluación, la comisión deberá considerar la memoria de dirección y los informes del ejercicio de la función directiva durante este periodo realizados por el tutor, el consejo escolar del centro, el inspector de referencia y la dirección del centro de profesorado. La valoración deberá seguir los criterios establecidos para tal fin en el anexo segundo de esta orden.

Una vez finalizado el periodo de formación, aquellos directores en prácticas que hayan sido declarados aptos serán nombrados directores por la administración educativa.

Por otra parte, según la LOE y el Decreto 59/2007, los directores deberán ser evaluados al término de su mandato. Esta tarea recaerá en una comisión constituida por cada delegación provincial para tal fin y seguirá los criterios de valoración propuestos a continuación:

- La dirección y coordinación de la actividad del centro.
- El fomento de la colaboración dentro de éste.
- La potenciación de un clima escolar que favorezca la mejora de los resultados.
- La contribución a la igualdad efectiva entre sexos.
- La dinamización de la participación de los órganos colegiados del centro.
- El fomento de la convivencia en el centro y la resolución de conflictos.
- El desarrollo de proyectos de evaluación, innovación y mejora del centro, así como actividades de carácter formativo.
- La contribución al desarrollo de actuaciones que favorezcan la atención de las necesidades individuales del alumnado en base a sus características personales.
- El ejercicio de las funciones de administración y gestión de personal correspondientes.
- Otros establecidos por la Consejería correspondiente.

Dicho procedimiento de evaluación queda regulado en los centros públicos andaluces por la **Orden de 8 de noviembre de 2007**, que determina que la evaluación del ejercicio de la dirección es un proceso de recogida y de análisis de la información para conocer el desarrollo de la función directiva y favorecer su mejora.

En cada delegación provincial se formará una comisión de evaluación compuesta por el titular de la misma, los titulares de las jefaturas del servicio de inspección, de ordenación y de gestión de recursos humanos, un inspector del área estructural de evaluación, dos directores de centros públicos designados por la delegación provincial y un funcionario de la delegación provincial con rango de jefe de sección, que actuará de secretario.

Esta comisión deberá efectuar la evaluación técnica, teniendo en cuenta la documentación aportada por el inspector de referencia, el consejo escolar y la memoria final de dirección.

El inspector correspondiente realizará un seguimiento continuado del ejercicio de la dirección durante los años de mandato, elaborando un registro individual de actuaciones referidas a los criterios recogidos en el anexo primero de esta orden. Con toda esta información se elaborará un informe en el que se tendrán en cuenta todos los criterios recogidos en el artículo 18 del Decreto 59/2007, y su valoración se regirá por el baremo publicado en el anexo segundo de la presente orden. Este informe será enviado a la comisión de evaluación.

De otra parte, los directores que estén siendo evaluados deberán realizar antes del término de su mandato una "memoria de autoevaluación", que se entregará al comité para que la valore conforme al baremo del anexo II.

	PUNTUACIÓN MÍNIMA PARA UNA EVALUACIÓN APTA	PUNTUACIÓN MÁXIMA
INFORME DE LA INSPECCIÓN	120 puntos	Hasta 240 puntos
MEMORIA AUTOEVALUACION	60 puntos	Hasta 120 puntos

TABLA 3.11. Puntuaciones mínimas y máximas para la evaluación de la dirección.

El consejo escolar en sesión extraordinaria y en ausencia del director llevará a cabo una valoración de la misma mediante una votación respaldada por la mayoría de sus miembros. El acta será remitida a la comisión de evaluación.

Con toda esta información, la comisión elaborará un listado provisional de los directores valorados positivamente, y pasado el plazo de reclamación, la delegación provincial dictará resolución.

Como se ha indicado, las evaluaciones de todos los documentos se regirán por los criterios recogidos en el Decreto 59/2007, que en la orden de 8 de noviembre han sido asociados a distintos indicadores para facilitar la labor valorativa.

La LOE favorece el reconocimiento de la función directiva, entre otros, a través de complementos económicos cuya cuantía es determinada por las administraciones correspondientes. Del mismo modo, es tarea de éstas establecer los requisitos para la consolidación parcial de dicho complemento y la proporción del mismo. En Andalucía, estos requisitos incluyen haber desempeñado el cargo de director, permanecer en activo y obtener una evaluación positiva al finalizar el mandato. En cuanto al porcentaje de consolidación del complemento, éste dependerá del tiempo de ejercicio del cargo; de modo que, por un ejercicio igual o superior a cuatro años será del veinticinco por ciento, por un ejercicio igual o superior a ocho e inferior a doce será del cuarenta por ciento y por un periodo de ejercicio igual o superior a doce años será del sesenta por ciento.

Con la intención de concretar aspectos relativos a aquellas personas que fueron nombradas para ejercer la dirección antes de la entrada en vigor de la LOE, así como para regular la incorporación de los directores de centros dependientes del Ministerio de Defensa a la Comunidad Autónoma andaluza se publican las **Instrucciones de 02/10/2007**.

En ellas se determina que la duración del mandato de los directores nombrados con anterioridad a la Ley Orgánica de Educación dependerá de la normativa vigente en el momento de su nombramiento. Su evaluación al finalizar el periodo de mandato seguirá los criterios establecidos en dicha normativa, sin que exista derecho a prórroga ante una valoración positiva. De modo que aquéllos que deseen renovar su cargo deberán someterse al proceso de selección y nombramiento estipulado en la LOE y en el Decreto 59/2007. Por otra parte, sí tendrán la posibilidad de consolidar y percibir parcialmente el complemento específico, siempre que reúnan los requisitos establecidos en el decreto antes nombrado.

En el caso de los directores procedentes de centros con dependencia del Ministerio de Defensa, se les reconocerá el ejercicio de la función directiva previa certificación de valoración positiva dictada por el Ministerio de Educación, con la única intención de que puedan consolidar parcialmente el complemento específico de dirección.

De otra parte, la legislación educativa ha atribuido con frecuencia a los directores de centros públicos funciones que no siempre se han acompañado de los instrumentos necesarios para ejercerlas con eficacia.

Consciente de la importancia que tiene la figura del director en el centro, **la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía** le atribuye competencias en el ámbito disciplinario respecto a todo el personal del centro, pudiendo imponer sanción en situaciones de incumplimiento del horario de trabajo o faltas de asistencia injustificadas e incumplimiento de sus deberes y obligaciones. El procedimiento a seguir en caso de imposición de sanciones es objeto de la **Orden de 2 de agosto de 2011**.

[CAPÍTULO 4]

El liderazgo escolar como clave de mejora de los centros educativos

4.1 *El concepto de liderazgo*

4.2 *El liderazgo en el ámbito escolar*

APARTADO 4.1

El concepto de liderazgo

4.1.1. El liderazgo de ayer, hoy y mañana

Al hablar de liderazgo es fundamental delimitarlo conceptualmente. Este término es empleado con mucha frecuencia en la actualidad, y no sólo en conversaciones formales sino también en el ámbito de lo cotidiano; sin embargo, definirlo no resulta una tarea sencilla, pues es un término complejo, amplio y difícil de concretar desde un punto de vista semántico.

Sin lugar a dudas, el liderazgo es un concepto dinámico cuyo significado ha variado en los diferentes momentos históricos y sociales, así como con las distintas teorías de investigación desde las que ha sido abordado. Ha pasado de ser considerado un conjunto de rasgos de la personalidad innatos (Adams y Joder, 1985; Fiedler, Earl y McGrine, 1992) o una conducta (House, 1971), a ser un patrón de comportamiento adaptado a las características del entorno (Fiedler y Chemers, 1985).

Todas estas concepciones son propias de una etapa de investigación, en la que han prevalecido las teorías de rasgos, conductual y situacional (Coronel, 1996; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Murillo, 2006), y a las que hemos denominado "liderazgo tradicional".

Esta primera etapa de la investigación, nos acerca a una concepción del término bastante estática, unidireccional, jerárquica e individualista, que se conoce como liderazgo transaccional; en el que la persona que ocupa un cargo y posee el poder formal en la organización (líder) ejerce una influencia sobre un conjunto de sujetos (subordinados) para que actúen en una dirección determinada.

Como afirma Watkins (1989), en esta visión tradicional del liderazgo prima el funcionalismo: el líder dirige a una masa anónima de seguidores o subordinados que acatan sin cuestionamientos sus decisiones. Los líderes operan, por tanto, de forma autoritaria, desarrollando

relaciones desiguales de poder dentro de la organización, determinando los resultados de la misma y el comportamiento de sus miembros.

Este enfoque positivista y funcionalista parece tener su origen en el ámbito administrativo, y otorga un papel esencial al líder, relacionándolo de manera ineludible con los cargos administrativos de la organización (la dirección) y con el poder. Son muchos los autores que han asumido el liderazgo como una relación de poder (Fiedler, 1972), o lo que es lo mismo, como un proceso de influencia en el que el poder que posee el líder es el potencial que le permite inducir a sus seguidores (Hersey, Blanchard y Natemeyer, 1979).

Es un periodo en el que la investigación ha considerado el liderazgo y el poder como fenómenos inseparables. En este sentido, el líder no puede influir en otros si no emplea su poder, con independencia de donde provenga. Distintos autores han estudiado la relación entre estos términos, identificando diferentes bases de poder de influencia en la conducta de los otros. Hersey et al. (1979) establecieron una clasificación de distintos tipos de poder, concluyendo que el uso de uno u otro varía en función de la situación, concretamente de la madurez del individuo o del grupo:

- *Poder coercitivo*: basado en el miedo al castigo inducido por la no realización de una tarea.
- *Poder de conexión*: basado en las relaciones del líder con personas poderosas e influyentes.
- *Poder experto*: apoyado en la posesión de habilidades, conocimientos y experiencias que facilitan el trabajo a los demás.
- *Poder de información*: posesión o acceso a información muy valorada por los otros.
- *Poder legítimo*: que se desprende de la ocupación de un cargo o posición.
- *Poder de referencia*: basado en la posesión de cualidades que los demás admiran y con los que se sienten identificados.
- *Poder de recompensa*: capacidad para otorgar recompensas, tales como: premios, reconocimientos, aumento de salario...

Watkins (1989) realiza una importante crítica a esta tendencia a etiquetar las relaciones de poder como liderazgo, asumiéndola simplista, superficial e insuficiente en el contexto actual.

Muth (1987) citado por Coronel (1996) analizó las definiciones de liderazgo, que aparecían en diversos estudios publicados entre la década de los setenta y los ochenta, extrayendo entre otras las conclusiones siguientes:

- Las definiciones cuando aparecen son generalmente confusas y contradictorias.
- Muestran una correspondencia directa entre la posición ocupada y el liderazgo.
- Asocian el liderazgo a términos como gestión, autoridad y poder.
- Toman como centro de interés a los directores de las organizaciones, asumiendo que son ellos quienes encarnan y desarrollan el liderazgo.

Estas definiciones, entienden el liderazgo como ejercicio de influencia por el que se moviliza a un grupo hacia la consecución de las metas que definen el contexto de la organización.

“El liderazgo es esencialmente una relación de poder e influencia” (Fiedler, 1972: 454).

“El liderazgo es normalmente definido como el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos” (Hersey et al., 1979: 418).

“El liderazgo es la capacidad de influir en la percepción de los seguidores y motivarlos hacia el cumplimiento de las metas” (House, 1971: 123).

Aunque esta concepción sigue vigente a día de hoy, en las últimas décadas ha surgido otra alternativa, que mantiene el significado inicial de proceso de influencia pero con la aportación de nuevos matices: es una influencia *con o entre* y *no sobre* alguien. Ésta es una visión más dinámica y multidisciplinar, que integra un proceso simbólico o cultural: generar una identidad organizativa y promoverla entre los miembros del centro para que se comprometan con ella y la asuman como propia.

Las investigaciones más actuales han puesto un nuevo acento, al concepto de liderazgo, que deja de estar ligado intrínsecamente a factores como el poder formal o el cargo. Se trata de un liderazgo que abandona su carácter técnico de gestión y se aproxima a lo simbólico y lo cultural, e incluso a lo ético (Coronel, 1996).

Watkins, ya en 1989, se manifiesta en esta dirección, afirmando que el liderazgo debe entenderse como un proceso, un flujo continuo, que emana de las relaciones interpersonales y que no puede permanecer bajo el control de un único sujeto. Efectivamente, en la escuela contemporánea, al igual que en el resto de organizaciones, la creciente participación de todos los miembros de la organización (la comunidad escolar) en el funcionamiento de la misma y en la toma de decisiones, obliga a una redistribución del poder en un plano de igualdad.

Nos abrimos paso hacia un nuevo tipo de liderazgo “transformacional”, que pretende empoderar a la comunidad escolar; en el que la función del líder es la de facilitar la participación e implicación de todos los integrantes de la organización en los procesos de toma de decisiones, y allanar el camino para que otros emerjan como líderes dentro de este entorno de colaboración y consenso.

Este nuevo liderazgo entraña también un componente ético, una visión social, que lo empuja hacia el cambio y la mejora, convirtiéndolo en una práctica social transformadora (Watkins, 1989; Coronel, 1996). Es un liderazgo que trabaja por y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014), es decir, que promueve un modelo de escuela comprensivo, que crea oportunidades y abre puertas a la población más desfavorecida, rechaza las desigualdades y fomenta el desarrollo de una sociedad más justa (Obiakor y Algozzine, 2011; Obiakor, 2014), comprometiéndose por alcanzar los niveles educativos más altos para la diversidad de alumnos a los que atiende (Theoharis, 2010).

En consecuencia, la función del líder de hoy es muy distinta a la de hace algunas décadas. Consiste en proporcionar a la organización y a sus miembros una visión, en articular todos los procesos en torno a la misma y en vigilar al grupo, sus relaciones y su dinámica de trabajo. Puede decirse que es un facilitador, preocupado no por la resolución de problemas sino por cómo resuelve el grupo las dificultades que se le presentan. Por tanto, el tipo de líder que las organizaciones demandan en la actualidad es aquél que tiene conocimientos y experiencias en dinámica de grupo, que posee cualidades de conducción de grupos e implicación y motivación de personas, y que es capaz de afrontar situaciones de estrés, cambio y conflicto con facilidad. En este sentido el liderazgo debe reorientarse hacia los siguientes principios (Álvarez, 1998):

- Subsariedad: delegar responsabilidades en los colaboradores en base a su capacidad y competencia.
- Prestigio: proporcionado por la pericia, el conocimiento, la competencia... que son en el fondo la base del éxito y los buenos resultados.
- Cambio: motivar a los miembros de la organización para que se adapten a los cambios exigidos por los nuevos tiempos.
- Colaboración: distribución del liderazgo entre los colaboradores facilitando su crecimiento personal y profesional.

El líder del futuro será aquél capaz de crear unos valores y una cultura sostenida por todos estos principios.

4.1.2 Diferenciación conceptual: liderazgo versus dirección, gestión y autoridad

Como ya se ha enunciado, de forma tradicional, el liderazgo se ha vinculado a otros términos como *administración, gestión, autoridad, poder formal, posición o cargo*, propios de la dirección, con los que en muchas ocasiones se ha confundido. Matizar su significado requiere también dejar clara la diferencia que existe entre ellos.

López Yáñez et al. (2003) plantean una primera distinción entre los conceptos *liderazgo, autoridad y gestión*, que aunque frecuentemente se emplean como sinónimos, tienen matices que permiten diferenciarlos.

- Liderazgo: proceso de influencia que se ejerce a través de un poder informal y no legítimo.
- Autoridad: capacidad de ejercer influencia a través de procesos formales y de modo legítimo. Requiere el reconocimiento oficial de los miembros de la organización; es un poder posicional que se confiere en base al cargo ocupado en la estructura de la organización.
- Gestión: es la coordinación de recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades organizativas. Requiere una posición formal desde la que operar.

LIDERAZGO	AUTORIDAD	GESTIÓN
Proceso de influencia	Proceso de influencia	Coordinar recursos
Poder informal	Poder formal	Poder formal
No hay reconocimiento por parte de la organización	Reconocimiento de la organización explícito y oficial	Reconocimiento de la organización explícito y oficial
No procede de un cargo	Tiene base posicional	Tiene base posicional

TABLA 4.1. Diferencias clave entre los conceptos "liderazgo, autoridad y gestión".

Quizás, la mayor confusión se produzca entre los términos "autoridad" y "liderazgo", puesto que ambos se refieren a la capacidad de influir en el pensamiento y la actuación de los demás en un sentido determinado. Sin embargo, la diferencia entre ellos es muy sencilla: en el primero, la influencia es ejercida desde un cargo oficial y reconocido, que otorga un cierto poder posicional respecto al resto de miembros de la organización; y en el segundo, la influencia se genera a través de los vínculos sociales y las competencias que posee el sujeto. Tal vez lo más acertado, para no inducir error, sea hablar de autoridad formal e informal en vez de autoridad a secas, pues algunos autores emplean el término "autoridad informal" para referirse al liderazgo.

En cuanto al "poder", ya se ha anticipado que la relación entre estos términos es muy antigua, propia de una concepción tradicional y transaccional del liderazgo. Sin embargo, mantener este vínculo, a día de hoy, es bastante reduccionista y superficial.

De otra parte, según el contexto es posible confundir el liderazgo con *la administración y la gestión*, es decir, con *la dirección* en su faceta clásica. Se compara el liderazgo con una gestión eficaz y con el cargo o posición ocupado en la organización. Este error es frecuente no sólo en el ámbito empresarial, sino también en el escolar y sobre todo en la bibliografía anglosajona, donde el término "leader" es utilizado a menudo para designar a la persona que dirige una organización.

Por tanto, aunque se empleen como tal, liderazgo y dirección no son sinónimos y existen diferencias semánticas entre ellos. Como afirman Pont et al. (2009), mientras el liderazgo implica conducir las organizaciones moldeando las actitudes y comportamientos de otras personas, la administración y la gestión se centra más en el mantenimiento de las operaciones actuales, en conducir el centro para que funcione adecuadamente.

En este mismo sentido se pronuncia Álvarez (1998) al afirmar que mientras el líder afronta el cambio, el director se encarga de la complejidad de la gestión. Así, cuando el primero transmite una visión de futuro, idea estrategias, fomenta el compromiso de los miembros de la organización y los estimula frente a los obstáculos, el segundo establece objetivos, facilita recursos, organiza, delega, supervisa y resuelve problemas.

Nada mejor para comprender esta diferencia que recurrir a la metáfora de Gorrochotegui (1997), en la que se compara la escuela con un avión en el que el director es quien conduce y el líder es el que determina hacia dónde ir, dando seguridad a los pasajeros.

Debido a la influencia del ámbito empresarial, se ha producido un vínculo entre el liderazgo y la dirección o aquellas personas que ocupan una posición o cargo de importancia dotado de un poder formal. Se ha dado por hecho que estos sujetos son líderes o más bien que tienen la capacidad de actuar como tales debido a esta situación de poder.

Es fundamental desmentir esta falacia, pues el liderazgo es la influencia que ejerce un sujeto "el líder" desarrollando un poder que no proviene de la posición o cargo que ocupa, sino de los vínculos sociales que posee, de sus destrezas y características personales y por supuesto, del contexto y su capacidad para adaptarse al mismo.

Distintos autores coinciden en esta apreciación acerca del liderazgo escolar. Así, por ejemplo, González González (2011) establece que el liderazgo es el ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de los otros dentro de la organización educativa; teniendo en cuenta que no es exclusivo del director y del poder formal que posee en la organización. Por otra parte, López Yáñez et al. (2003) relacionan el liderazgo con procesos de influencia en los que el poder se ejercita de manera informal; el líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización y sin una base posicional.

Puede decirse entonces que cuando el líder se relaciona con otros miembros de la escuela la pone en marcha una serie de estrategias para movilizar sus pensamientos y acciones en una dirección determinada, hacia unas metas concretas relacionadas con la mejora escolar.

De este razonamiento se deriva la explicación de por qué dirección y liderazgo no pueden equipararse. Cualquier director, con independencia de sus características y capacidades personales, podrá ejercer todas aquellas labores que están asociadas a su cargo; pero, sólo ejercerán el liderazgo aquellos sujetos que posean las competencias necesarias para influir en los demás, sin necesidad de ocupar puestos relevantes dentro de la organización. Por tanto, no son conceptos equivalentes y ni si quiera tienen por qué aparecer de forma conjunta en un mismo individuo.

Estos términos aunque diferentes no son excluyentes. Como dice Álvarez (1998), es posible encontrar a directores que con el tiempo han desarrollado capacidades de liderazgo o que han llegado a ocupar este cargo en la organización precisamente por sus dotes de líder. Aunque lo más frecuente es que cuando una persona accede al cargo de director se centre en tareas técnicas encaminadas a que la organización funcione adecuadamente, y que con el paso del tiempo y la experiencia comience a desarrollar habilidades de liderazgo, que le permitan competir con los líderes que se mueven en el plano informal de la organización.

De lo que no hay duda es que, en los centros educativos, la dirección se encuentra en una posición singular para asegurar los vínculos necesarios entre todos los factores relevantes del centro educativo y desarrollar el liderazgo (Day y Sammons, 2013).

APARTADO 4.2

El liderazgo en el ámbito escolar

4.2.1 El liderazgo pedagógico

Uno de los factores que contribuyen a explicar el éxito de las escuelas es el **liderazgo pedagógico o instruccional**. Este concepto surge en Estados Unidos en la décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, y focalizado en la figura del director supone centrarse en las labores educativas, es decir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, López Yáñez et al. (2003) afirman que consiste en dirigir la atención hacia todas aquellas acciones del profesorado que afectan directamente al aprendizaje de los alumnos, tales como: animar y supervisar el trabajo en las aulas, promover el desarrollo y la formación docente o facilitar una clima de trabajo cooperativo.

A esta importancia que se concede a la faceta educativa de la dirección es a lo que se denomina a nivel internacional "liderazgo pedagógico". Defiende la idea de que mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser la labor prioritaria de la dirección, hasta el punto de que el resto de funciones queden doblegadas al logro de este objetivo (González González, 2011).

"La función del liderazgo instructivo viene a redefinir de algún modo el papel del director y su relación con aquellos apartados de carácter pedagógico que, en tanto líder formal de la escuela debe llevar a cabo, al menos con la misma intensidad y dedicación que desarrolla la vertiente técnica y administrativa" (Coronel, 1996: 165).

Como dice Álvarez (1998), el proceso educativo y el alumno deben ser el núcleo del liderazgo en un centro que trabaja por la calidad. En esta situación solo queda un camino para dirección: priorizar sus tareas y funciones teniendo en cuenta la visión y metas de la escuela.

Pero las concepciones de liderazgo pedagógico son muy variadas: desde interpretaciones más estrechas que reducen la labor pedagógica a la revisión de los resultados de los

alumnos y el progreso de la escuela, poniendo el énfasis en la tarea evaluadora y dejando la enseñanza en manos del profesorado; hasta otras interpretaciones más amplias que consideren que la labor pedagógica no se reduce a los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que envuelve todas aquellas acciones que apoyen la mejora de los mismos.

En cualquier caso, el desempeño de este tipo de liderazgo requiere de una serie de cualidades y capacidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la innovación, el control emocional, la tolerancia, la equidad, la autoridad serena, la flexibilidad ideológica, la visión prospectiva, la responsabilidad por los compromisos y la autocrítica (Castro et al., 2011).

Hay que reconocer que esta tendencia tiene un gran acierto al convertir lo pedagógico en el centro de la labor directiva. Y es que en cualquier organización los directores deben centrar todos sus esfuerzos o gran parte de ellos en reconducir la actividad hacia el logro de los objetivos de la misma. En el caso de los centros educativos la meta no puede ser otra que optimizar los procesos de enseñanza y alcanzar aprendizajes de calidad. En este sentido el director como conocedor de la enseñanza eficaz (qué es, cómo alcanzarla y cómo evaluarla) deberá guiar al profesorado hacia la misma, facilitando las situaciones que la favorezcan.

4.2.2 El liderazgo escolar importa y marca la diferencia

El liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los factores más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces y alcanzar resultados de calidad. La investigación internacional avala que los líderes escolares son capaces de influir indirectamente en los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que éstos se producen (Leithwood et al., 1990).

Para Leithwood et al. (2006) son cinco las fuentes de evidencia que justifican esta afirmación:

- Investigaciones de corte cualitativo, centradas en el estudio de casos en contextos escolares excepcionales.
- Estudios cuantitativos a gran escala de los efectos globales de los líderes.
- Estudios cuantitativos a gran escala sobre los efectos de prácticas de liderazgo específicas.
- Estudios cuantitativos a gran escala sobre los efectos del liderazgo en la participación de los alumnos.
- Estudios sobre los efectos devastadores de la sucesión en la dirección no planificada.

Todas estas investigaciones permiten llegar a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos; hasta el punto de afirmar (Leithwood y Louis, 2012) que no existe ningún caso documentado de una escuela que funcione bien y presente una buena trayectoria de rendimiento en ausencia de liderazgo, pues éste actúa como un catalizador para liberar las capacidades potenciales que hay en la organización.

Como indican Day et al. (2010), esto se debe a que los directores que ejercen el liderazgo tienen capacidad para influir sobre las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado del centro, mejorando las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, e incrementando el bienestar y el rendimiento de los alumnos. Es decir, el liderazgo del director tiene un efecto directo sobre las expectativas y estándares de los docentes; esto se refiere al modo en que piensan, planifican y desarrollan su práctica, así como al sentido de autoeficacia, confianza, bienestar y compromiso con la organización, influyendo de manera indirecta en los aprendizajes de los alumnos.

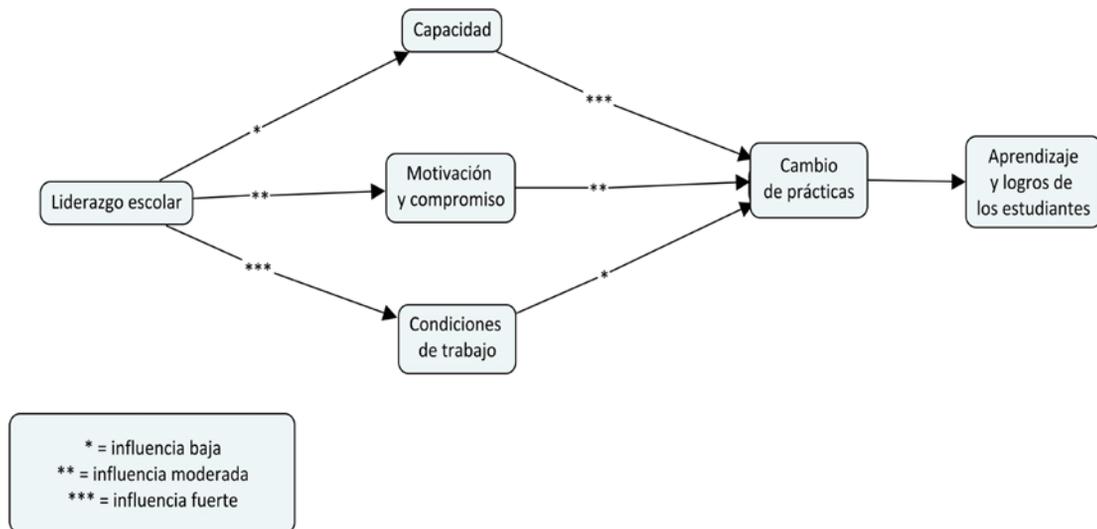


FIGURA 4.1 Los efectos del liderazgo escolar (Leithwood et al., 2006).

En definitiva, el liderazgo marca la diferencia en las escuelas; de hecho, de todos los factores presentes en los centros educativos, éste es el segundo más influyente en el aprendizaje de los alumnos, estando sólo por detrás de la labor ejercida por los docentes dentro del aula, y llegando a explicar hasta un 25% de todos los efectos escolares (Robinson, 2007; Leithwood y Louis, 2012). Si bien, hay que ser consciente de que esta contribución a los aprendizajes está mediada por las prácticas docentes en el aula (Bolívar, 2010); es decir, el director, al ejercer el liderazgo pedagógico, es capaz de influir de forma indirecta en los aprendizajes de los alumnos, mejorando las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza (Hallinger y Heck, 1998).

No es una novedad que el liderazgo es un elemento clave en la mejora de la calidad de la educación; hace ya algunas décadas que la investigación señaló el ejercicio de un buen liderazgo como uno de los rasgos esenciales de las escuelas eficaces. Esta idea se ha ido reforzando durante los años siguientes a través de múltiples estudios, hasta el punto de que a día de hoy no hay duda del papel que tienen los líderes escolares en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos.

La investigación sobre esta temática ha crecido estrepitosamente en los últimos treinta años, siendo cientos de miles los estudios existentes al respecto a nivel mundial. Como afirma Villa (2015), este fenómeno nos da idea de la relevancia que tiene el liderazgo pedagógico en la actualidad.

Nadie duda hoy en el plano organizativo, de la importancia que tiene el liderazgo para animar los primeros pasos de la organización, crear una cultura y potenciar una visión organizativa, y motivar la innovación y el cambio. Es un hecho constatado que las organizaciones, sean del tipo que sean, necesitan líderes que motiven a sus integrantes y los comprometan con unos ideales y unas metas para que trabajen conjuntamente por mejorar la organización.

En el plano educativo, siguiendo a Álvarez (1998), razones sociológicas, psicológicas y profesionales justifican que la búsqueda de la calidad requiere la presencia de líderes potenciales.

Como afirma Gajardo (2011a), para la mejora de los centros educativos es necesario incidir en los elementos básicos que los componen: familia y comunidad, capacidad profesional, procesos de enseñanza y clima de aprendizaje. El liderazgo se presenta como un factor fundamental para fortalecer estos elementos y dinamizar el cambio. Es por ello que hay que crear las condiciones que favorezcan la aparición de líderes que emanen de la propia comunidad escolar (Álvarez, 1998).



FIGURA 4.2 Elementos sobre los que debe influir el liderazgo para dinamizar el cambio.

Distintos organismos internacionales se han hecho eco de la importancia del liderazgo pedagógico, y lejos de permanecer impasibles han puesto en marcha iniciativas dirigidas a su implementación y mejora. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) constituye un claro ejemplo de ello, pues viene desarrollando desde 2006 distintos proyectos dirigidos a impulsar el liderazgo en los países miembros (Pont et al., 2008; Pont et al. 2009); sobre todo tras los resultados recogidos por el Programa PISA y el Informe TALIS en sus sucesivas ediciones. Concretamente ha establecido cuatro ejes de actuación que en conjunto pueden mejorar su práctica:

- *Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar:* resulta fundamental concretar cuáles son las funciones que debe desempeñar la dirección, teniendo en cuenta aquéllas que tienen mayor impacto en la mejora de los aprendizajes. Se trata de priorizar las labores de la dirección y centrar el liderazgo en el ámbito de lo pedagógico, en tareas como: establecer metas claras de progreso, evaluar la actividad docente, promover la formación del profesorado, intervenir en la contratación del personal docente en base a las necesidades del centro... En este sentido, es necesario que se produzca una descentralización del poder, cediendo autonomía a las escuelas para que puedan autogestionarse y tomar decisiones en base a sus características y necesidades, estableciendo medidas de control y evaluación de los resultados y exigiendo que la dirección se responsabilice de sus acciones.
- *Hacer del liderazgo una profesión atractiva:* existe a nivel generalizado la evidencia de que los candidatos al liderazgo se desaniman ante las numerosas funciones, la pesada carga de la profesión, la escasa remuneración y apoyo... Además, en muchas ocasiones, no presentan la formación y las habilidades de liderazgo requeridas (Pont et al., 2009; Gajardo, 2011b). En cualquier caso hay un desajuste entre la oferta y la demanda de líderes escolares, por lo que las políticas educativas de los distintos países deben buscar alternativas para convertir el liderazgo en una profesión atractiva. En este marco la OCDE plantea soluciones como profesionalizar el proceso de selección para que sea lo más eficaz posible, incrementar el sueldo en base a las competencias y responsabilidades, crear asociaciones o redes de líderes que compartan experiencias y se apoyen en la práctica y hacer del liderazgo directivo una carrera profesional, estabilizando la permanencia en el cargo y formando específicamente a los líderes. Todas estas medidas permitirán un incremento de las candidaturas y también forjar líderes más capaces.
- *Desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz:* la formación es un factor indispensable para ejercer el liderazgo y profesionalizar la dirección. Se requieren programas que combinen adecuadamente la teoría y la práctica, que aporten una formación inicial de carácter más contextual y un periodo práctico de aplicación de los conocimientos a la realidad, contando con asesoramiento experto en todo momento. Siguiendo a Gajardo (2011b), en Estados Unidos ante la escasez de líderes cualificados se han puesto en marcha numerosos programas (New Leadersfor New Schools, Broad Residency in Urban

Education, First Ring School Academy...) que constituyen una vía rápida de capacitación en liderazgo. Todos ellos guardan una serie de características comunes:

- » Tienen una visión clara del tipo de líder que quieren formar en base al contexto.
- » Los programas son acordes a este perfil de líder.
- » Son significativos para los participantes y para las escuelas.
- » Ofrecen un currículo coherente que incluye una sólida base de conocimientos sobre el liderazgo, la práctica directa en las escuelas, el apoyo de tutores expertos y una red de líderes, y una evaluación constante de la actividad.
- » Siguen amplios procesos de selección de participantes, que incluyen más de una fase con entrevistas, pruebas de desempeño... Exigen participantes que posean un nivel de experiencia adecuado, determinadas habilidades y disposición para convertirse en líderes.

Todos estos programas constituyen ejemplos a seguir sobre cómo elaborar planes formativos eficaces. Las distintas investigaciones realizadas al respecto muestran una mejora generalizada de los resultados y el rendimiento escolar en los centros liderados por sujetos que han participado en ellos.

Otros muchos autores, como Cawelti (1981), han realizado estudios sobre los resultados que tiene en la mejora escolar desarrollar programas formativos, y los contenidos que éstos deben integrar, es decir las habilidades que deben desarrollar los directores que los realicen para convertirse en líderes eficaces. Sin embargo, aún a día de hoy son muy escasos los programas de formación de directores que concedan la importancia debida al desempeño del liderazgo (Álvarez, 1998).

- *Distribuir el liderazgo escolar*: los cambios sociales demandan a la escuela expectativas cada vez mayores y como consecuencia directa las labores y responsabilidades de la dirección son cada vez más numerosas y complejas, haciendo necesario que otros miembros del centro escolar se comprometan con el proyecto común de la organización y desempeñen funciones de liderazgo dirigidas a la consecución de metas concretas.

La Unión Europea, por su parte, también ha mostrado cierto interés por el liderazgo escolar, dirigiendo distintas acciones e inversiones al fomento de su calidad (Egido, 2015). En definitiva, el ejercicio de un liderazgo eficaz se ha convertido en una prioridad de las políticas educativas de muchos países, ya que tiene una función decisiva en las prácticas que se desarrollan dentro del aula.

Como se viene diciendo, el liderazgo pedagógico es un factor esencial para la calidad educativa, siendo muchos los estudios que coinciden en señalarlo como clave en la mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2012), pues "... la calidad del liderazgo del director marca la diferencia en la mejora escolar" (Day, 2005: 533).

Dada la relevancia que tiene el liderazgo pedagógico, son imprescindibles instrumentos que permitan medir su ejercicio. Como afirma Porter et al. (2010a), la evaluación de las conductas de la dirección para mejorar los aprendizajes de los alumnos debe ser considerada una fuente de apoyo para elevar la calidad del liderazgo; sin embargo, a menudo, los directores suelen ser evaluados con instrumentos que no se basan en las investigaciones existentes y que no presentan las propiedades psicométricas requeridas.

Con esta finalidad se han construido diferentes herramientas, especialmente vinculadas al ámbito anglosajón; un ejemplo de ello, es el "Principal Instructional Management Rating Scale" (PIMRS), utilizado como escala para medir el liderazgo educativo en más de 130 tesis doctorales a lo largo de tres décadas (Hallinger y Murphy, 1987; Hallinger, 2011).

Otro instrumento, más actual, ha sido desarrollado por investigadores de la Universidad de Vanderbilt y de Pensilvania; el "Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)" representa un instrumento prometedor para evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección (Porter et al., 2010a). Fue diseñado y desarrollado para ser, a la vez, fiable y válido, y para ser usado en todo tipo de contextos educativos (Porter et al., 2010b).

Otro ejemplo, lo constituye el cuestionario "Análisis del liderazgo escolar en su contexto", elaborado para la OCDE, dentro de su proyecto "Mejorar el liderazgo escolar", por Louise Stoll y Julie Temperley en 2011.

Esta necesidad de medir el liderazgo escolar de la dirección y, más concretamente, sus prácticas eficaces es aún más patente en países que como España presentan una dirección debilitada con dificultades para ejercer el liderazgo (Bolívar y Moreno, 2006). Los Informes TALIS (2009 y 2014a) no sólo han reafirmado la importancia del liderazgo, sino que han evidenciado algunos déficits de la dirección en nuestro país a la hora de ejercerlo; hasta el punto de afirmar que España es uno de los países en los que los directivos escolares presentan menores cotas de liderazgo.

Ante esta situación, algunos investigadores han puesto en marcha proyectos dirigidos a construir instrumentos para medir el liderazgo en el entorno español, o a validar y adaptar a este contexto herramientas de medición ya existentes, que contaban con buena reputación y con unos criterios de validez y fiabilidad elevados (Bolívar, Caballero, López y García-Pérez, 2012).

4.2.3 Prácticas eficaces de liderazgo escolar

La tarea central del liderazgo pedagógico es ayudar al profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos, así como, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Leithwood et al., 2006); por lo que el liderazgo escolar exitoso deberá incluir prácticas enfocadas al desarrollo y al tratamiento de cada uno de estos aspectos.

Las investigaciones realizadas al respecto coinciden en señalar que existe todo un conjunto de prácticas compartidas por los líderes exitosos, para lograr este objetivo de contribuir a la mejora de la labor docente. Se va a analizar en este apartado cuáles son estas prácticas y hacia dónde conducen las evidencias.

Ya en 1987, Cawelti determinó que el perfil de comportamiento de los directores, que desarrollan el liderazgo pedagógico con éxito, envuelve cuatro tipos de tareas:

- *Sentido de visión*: consiste en saber la dirección que debe tomar la escuela, hacia dónde se debe encaminar, y transmitirla con claridad a todos sus miembros. Esta visión se apoya en los valores e ideales en los que el líder cree firmemente y en los que basa todas sus acciones.
 - » Conducir el grupo hacia el consenso.
 - » Analizar cantidades de información, interpretar su significado para la escuela y comunicarlo a sus miembros.
 - » Buscar soluciones que cubran las necesidades del alumnado.
 - » Transmitir con claridad la visión a toda la comunidad educativa.
- *Desarrollo de la organización*: es la capacidad para facilitar una organización compuesta por personas altamente comprometidas con los valores, ideales y metas que ésta defiende, realizando su trabajo con eficacia.
 - » Gestionar con eficacia las reuniones y encuentros.
 - » Facilitar la comunicación, la convivencia y el trabajo en equipo, así como la participación e implicación de toda la comunidad educativa.
 - » Compartir la toma de decisiones.
 - » Diagnosticar y corregir problemas en la organización (baja moral, mala comunicación...) y resolver conflictos.
- *Soporte instruccional*: la escuela es una institución para enseñar y aprender, por ello si hay un ámbito de conocimiento y experiencia que el líder debe dominar es precisamente el pedagógico, apoyando estos procesos y teniendo una comprensión profunda de ellos.
 - » Facilitar a través de la práctica fundamentos de enseñanza.
 - » Proporcionar información válida para los docentes en su enseñanza.
 - » Ayudar a los profesores a ampliar su repertorio de estrategias de enseñanza en diversos ámbitos.
 - » Fomentar el desarrollo profesional del personal.
- *Supervisión de los aprendizajes*: consiste en recopilar datos para conocer la situación en que se encuentra la organización, respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar.

Supone dedicar tiempo a diseñar programas de evaluación adecuados al currículum del centro y utilizar los datos para planificar la mejora.

- » Establecer indicadores claros de la actividad de los alumnos.
- » Proveer información periódica del progreso en el logro de los objetivos.
- » Emplear los datos obtenidos para planificar junto con el profesorado intervenciones y estrategias que subsanen debilidades.
- » Asegurar la congruencia entre objetivos, materiales de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.
- » Asegurar que los dispositivos de evaluación empleados por los profesores miden adecuadamente los resultados.

En este sentido, Álvarez (1998) realiza una revisión de distintas investigaciones determinando cinco ámbitos de actuación diferenciados: 1) dimensión de proyecto, 2) dimensión de la instrucción, 3) dimensión de la formación, 4) dimensión de interacción y relaciones humanas y 5) dimensión de evaluación; que incluyen en esencia las mismas tareas contempladas por Cawelti (1987).

Siguiendo esta misma línea de trabajo, los expertos establecieron posteriormente, en base a las evidencias encontradas, cuatro conjuntos de prácticas que permiten mejorar la calidad de la labor docente con independencia del contexto (Leithwood et al., 2006). Estos bloques de prácticas, que guardan una cierta relación con la taxonomía de conductas de gestión desarrollada por Yukl (1989), hacen referencia a:

- *Construir una visión y establecer direcciones:* está centrado en la construcción de una visión compartida, el fomento de la aceptación y el compromiso con los objetivos establecidos, y la creación de expectativas de mejora del rendimiento.
- *Comprender y desarrollar a las personas:* incluye labores dirigidas al desarrollo profesional del personal del centro, tales como dar apoyo individualizado y reconocimiento, fomentar la estimulación intelectual, y modelar conductas y valores.
- *Rediseñar la organización:* incluye prácticas relacionadas con la creación de condiciones que permitan al profesorado sacar el máximo provecho a sus motivaciones, compromisos y capacidades. Entre ellas se encuentra la reestructuración de la organización, la construcción de una cultura colaborativa o el establecimiento de relaciones productivas con el entorno.
- *Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje:* las prácticas de esta categoría también tienen entre sus objetivos favorecer las condiciones de trabajo de los docentes, pero en este caso con la dotación de personal para el desarrollo del currículum, proporcionando apoyo, haciendo un seguimiento o monitoreo de la labor docente y evitando distracciones del personal en su trabajo.

Estas categorías incorporan un total de catorce prácticas específicas, que integran un importante marco de evidencia sobre lo que hacen los líderes exitosos.

Las evidencias aportadas por los estudios realizados en los últimos años (Day et al., 2010; Leithwood y Louis, 2012; Day y Sammons, 2013) han llevado a ampliar este decálogo de prácticas básicas de liderazgo exitoso a ocho bloques; éstos son:

- *Definir la visión, los valores y la dirección:* los directores deben tener una visión y un conjunto de valores para su escuela, que marcan claramente la dirección y el propósito de la misma y determinan sus acciones y las de los demás integrantes. Estos valores son ampliamente compartidos, y todos los miembros de la institución los comprenden y apoyan, siendo un referente para las iniciativas que se ponen en marcha.
- *Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje:* deben identificar las condiciones que pueden ser mejoradas para incrementar la calidad de la enseñanza de los docentes y, en consecuencia, el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.
- *Reconstruir la organización:* los líderes deben rediseñar progresivamente las estructuras organizativas de sus escuelas, reorganizando las funciones y distribuyendo el liderazgo, de modo que haya una mayor participación y un incremento del sentido de pertenencia. Es fundamental reconocer las fortalezas individuales de las personas y las necesidades del centro, asignando responsabilidades en base a las capacidades.
- *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje:* deben buscar continuamente nuevas maneras de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y los logros, proporcionando un ambiente seguro en el que los docentes se sientan capaces de probar metodologías alternativas e innovadoras que puedan resultar más eficaces.
- *Rediseñar y enriquecer el currículo:* deben centrarse en el rediseño y enriquecimiento del currículum como forma de favorecer la participación del profesorado y mejorar el rendimiento; centrándose en adaptar el currículo para ampliar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal y social de los alumnos, mejorando el acceso de todos al mismo.
- *Mejorar la calidad docente, incluyendo la planificación de la sucesión:* los líderes deben proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional a los docentes, tanto a nivel interno como externo, como forma de elevar los estándares, la motivación y el compromiso.
- *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar:* deben desarrollar y mantener buenas relaciones con todo el personal, que se basen en la confianza y el respeto mutuo; preocupándose por su bienestar personal y laboral, haciendo que se sientan valorados y tenidos en cuenta en la escuela.
- *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar:* deben establecer relaciones positivas con otros líderes de la comunidad, y construir vínculos con otros centros, organizaciones e individuos que puedan reportar beneficios a la escuela.

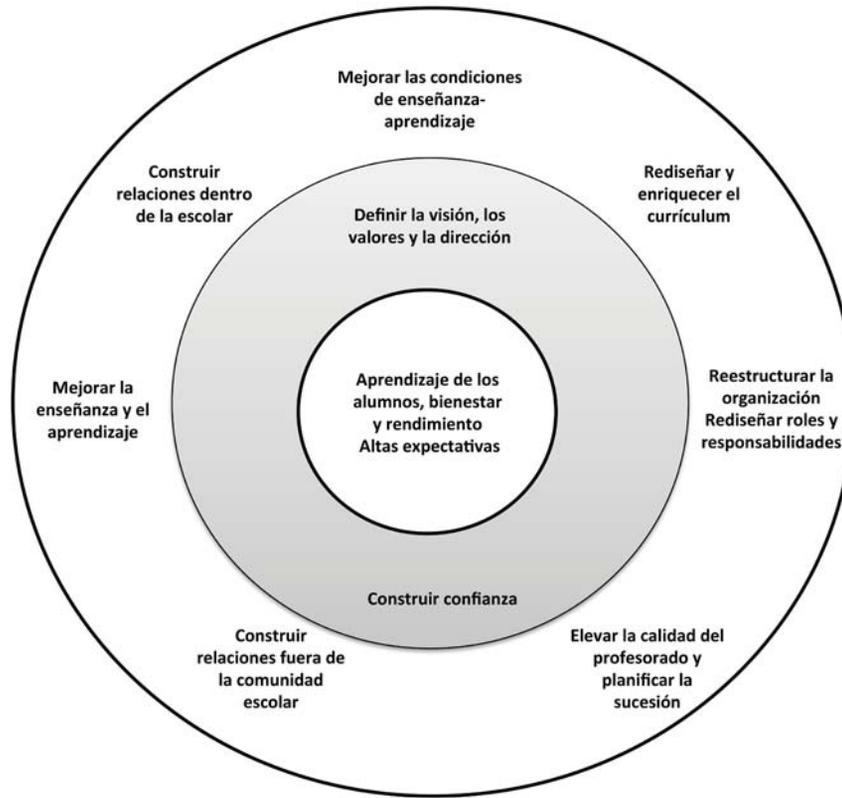


FIGURA 4.3 Las dimensiones del liderazgo exitoso (Day y Sammons, 2013).

Es fundamental entender que todas estas prácticas tienen como objetivo o foco central mejorar el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Sabiendo que “definir la visión de la escuela” se plantea como una estrategia central o prioritaria, mientras que el resto de prácticas se realizan en apoyo a esta primera.

Por otra parte, el programa promovido por la OCDE para mejorar el liderazgo escolar señala cuatro ámbitos esenciales, para centrar el liderazgo en la mejora de los resultados (Pont et al., 2009; Stoll y Temperley, 2011):

- *Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente:* supone centrarse en mejorar la motivación, las capacidades y el entorno de trabajo del profesorado, para alcanzar una mejora de los aprendizajes de los alumnos, a través de acciones que incluyen:
 - » Gestionar el currículum y el programa de enseñanza.
 - » Supervisar y evaluar a los docentes.
 - » Fomentar el desarrollo profesional del profesorado.
 - » Crear culturas de trabajo colaborativas.

- *Establecer metas, evaluar y rendir cuentas*: los líderes escolares necesitan tener criterio que les permita fijar direcciones estratégicas, para desarrollar planes y metas ajustados al currículum nacional, pero también a las necesidades propias de su escuela; siendo fundamental que tengan las habilidades para evaluar el progreso, y emplear esa información para diseñar estrategias y planes de mejora, implicando al profesorado en todo el proceso.
- *Administración estratégica de los recursos*: consiste en usar todos los recursos del centro, económicos, materiales y humanos, de forma estratégica, ajustándolos a los propósitos pedagógicos del mismo.
- *Liderazgo fuera de los límites de la escuela*: supone desarrollar relaciones entre centros y líderes escolares para compartir y difundir las buenas prácticas, así como acercarse y establecer vínculos con las comunidades locales, de manera que influyan positivamente en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Reflexionando a cerca de estos bloques de prácticas exitosas, puede observarse que en esencia se refieren al mismo conjunto de actuaciones, agrupadas de diferente modo en cada caso.

Por otra parte, es fundamental entender que todas estas prácticas no son desarrolladas por los líderes todo el tiempo (Leithwood et al., 2006); sino que el orden, la secuencia, la combinación e incluso el tiempo que se les dedica es algo que varía de unas escuelas a otras, dependiendo del contexto y del momento en que se encuentra la organización (Day et al., 2010).

En definitiva, como afirma Bolívar (2010), los efectos exitosos del liderazgo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos dependerán en gran medida de las prácticas desarrolladas, pero también del modo en que el liderazgo es distribuido y de las decisiones sobre a qué dimensiones dedicar tiempo y atención.

4.2.4 Hacia un liderazgo compartido y sostenible

El liderazgo es un factor esencial asociado a la calidad y la mejora de las escuelas; pero, un liderazgo que genere una mejora interna del centro, focalizada en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, requiere de un líder con unas características concretas, que sea capaz de desarrollar un estilo de liderazgo compartido, y generar una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Jones, 2011).

Efectivamente, el éxito de los centros educativos depende en gran medida de la capacidad que tienen los líderes para aprovechar el capital disponible en el centro, enganchar los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construir comunidades de responsabilidad (Slater, 2008).

La investigación ha puesto en entredicho la visión tradicional, individualista y jerárquica del liderazgo, y se posiciona cada vez más a favor de un sistema de responsabilidad com-

partida, que no se centra en la figura del líder como individuo (Harris, 2003); las evidencias encontradas apuestan por un liderazgo ampliamente distribuido, que tiene mayores efectos en la mejora de las escuelas (Leithwood, et al., 2006; Day, et al., 2010).

Al elevarse el nivel de conocimientos y capacidades del personal de la organización, las funciones que hasta entonces estaban únicamente en manos de la dirección podrán ser desempeñadas por sus miembros, que trabajarán de forma colaborativa y con cierta autonomía por alcanzar las metas que han sido determinadas de forma conjunta.

Con este tipo de liderazgo no es el director, que desempeña a su vez el papel de líder, quien establece cuál es la visión y misión del centro apoyándola en los principios y valores que defiende. No es él quien desde su cargo establece qué es lo importante y lo transmite a la comunidad escolar, más concretamente al profesorado, movilizándolo en esta dirección; sino que serán los miembros de la organización quienes de manera conjunta determinen cuáles son las metas que el centro debe alcanzar y cuáles los pasos a seguir.

Como dice Álvarez (1998), en esta situación la figura del director sigue siendo necesaria como facilitador de recursos, para mantener la cohesión de la organización como comunidad de aprendizaje y trabajo conjunto, y como cabeza visible de la misma.

Tras el concepto de liderazgo transformacional están surgiendo en los últimos años distintas propuestas, que partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. De todos ellos, según Murillo (2006), el que se vislumbra con un futuro más prometedor es precisamente el liderazgo distribuido.

Como ya se ha avanzado, las funciones de liderazgo de la dirección escolar son muchas y diversas. Ante esta variedad surge la necesidad de replantearse si las responsabilidades pedagógicas son únicamente competencia de la dirección del centro o si deben distribuirse entre los diferentes miembros de la organización.

El director no es un héroe capaz de desempeñar todas las funciones que se le asignan, y resolver todos los asuntos del centro con sus conocimientos; tampoco su visión de qué es el centro y hacia dónde debe encaminarse es siempre la mejor. En la actualidad los problemas son tan ambiguos y complejos, que abordarlos requiere la participación de más de un líder.

"(...) en un mundo complejo y acelerado, el liderazgo no puede descansar sobre los hombros de unos pocos. La carga es demasiado grande. En organizaciones altamente complejas, basadas en el conocimiento, la inteligencia de todos es necesaria para ayudar a la organización a responder, reagruparse y reformularse ante las imprevisibles y a veces abrumadoras demandas. Encerrar la inteligencia en el líder individual crea rigidez y aumenta la probabilidad de errores y faltas. Pero cuando nos basamos en lo que Brown y Lauder llaman 'inteligencia colectiva' (...) la capacidad de aprendizaje y de perfeccionamiento se amplifica muchas veces. Por estas razones, se realizan esfuerzos cada vez mayores para reemplazar a líderes individuales por más liderazgo distribuido (...)" (Hargreaves y Fink, 2004: 10-11).

Esta visión supone abandonar la idea del director como líder unánime de la organización, y asumir un liderazgo compartido entre distintos miembros de la misma (González González, 2011). Sin embargo, como afirma Crawford (2005), un liderazgo distribuido no elimina la importancia del líder principal, figura que debería ser encarnada por el director del centro educativo; ya que éste tiene un papel clave en la creación de las condiciones adecuadas para que el liderazgo pueda distribuirse.

Con el liderazgo compartido se subsana una de las principales críticas realizadas al liderazgo pedagógico: el excesivo protagonismo que concede esta corriente a la figura del director como líder único. Se rompe entonces con la concepción jerárquica y vertical del liderazgo, para evolucionar hacia otra más democrática.

Siguiendo a MacBeath (2005), la distribución del liderazgo por parte de la dirección presenta también ciertas dificultades y dilemas, pues requiere confianza, visión del potencial de liderazgo y renuncia:

- El director debe confiar en sí mismo y en los demás para distribuir el liderazgo. Pues en última instancia él es el responsable de la organización y a quien la administración exige una rendición de cuentas.
- Debe captar el potencial de liderazgo que presentan el resto de miembros de organización.
- Tiene que renunciar a concentrar todo el poder (entendido como capacidad de toma de decisiones, de influir en otros, de tomar decisiones) para compartirlo con otros que presenten potencial y en los que confíe.

Por otra parte, hay que tener un cierto cuidado en cómo se entiende este concepto, pues es mucho más que la mera delegación de tareas por parte del líder. Supone crear una cultura participativa y de compromiso en la que prime la iniciativa, de modo que todos los miembros de la comunidad escolar realicen propuestas e innovaciones, y sean parte activa en la toma de decisiones. Como afirma MacBeath (2005), distribuir el liderazgo no consiste en delegar, se trata de una relación recíproca de simbiosis en la que existe el implícito de dar y tomar en un nivel de respeto mutuo, que alcanza su desarrollo máximo cuando sobrepasa el personal docente extendiéndose al alumnado y a las familias (Hargreaves y Fink, 2003).

Pero que este tipo de liderazgo se haga realidad no es tarea sencilla, y requiere transformar la cultura individualista que prima hoy en los centros en una cultura de compromiso, en la que todos los miembros se impliquen y responsabilicen con los asuntos del mismo. En esta situación las funciones culturales del director resultan fundamentales, concienciando a la comunidad escolar para que se comprometa con las metas del centro educativo, entendiendo que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es tarea de todos.

Realmente, la realidad que se observa en los centros demuestra que se mantiene un liderazgo individualizado, pues las condiciones estructurales y la propia administración dificultan

que se establezcan las bases para construir una comunidad de responsabilidad (Harris, 2012). Este estilo de liderazgo tradicional, centralizado y jerárquico no funciona para lograr la mejora de la escuela (Timperley, 2005), en su lugar se aboga por un liderazgo compartido y la creación de una comunidad de aprendizaje, que propicie un ambiente que produzca la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Spillane, 2013).

En cualquier caso, el liderazgo distribuido presenta distintas formas o niveles de distribución. El de mayor éxito emanará de la comprensión de todas estas formas y la capacidad para desarrollar la más adecuada a la situación y a la tarea (MacBeath, 2005).

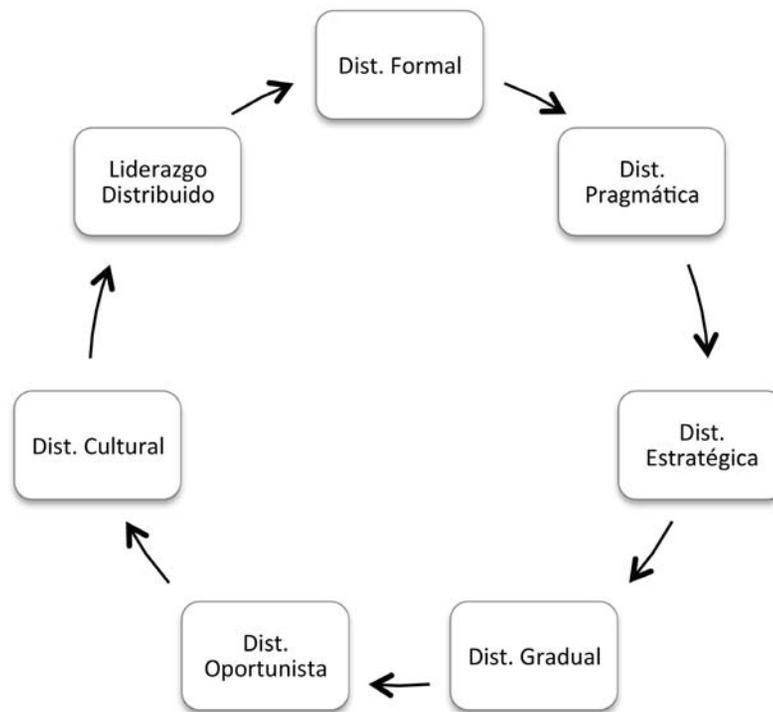


FIGURA 4.4. Niveles de distribución del liderazgo.

En definitiva, el liderazgo es vital para la eficacia y la mejora escolar, especialmente en su forma distribuida (Crawford, 2005).

La investigación sobre el liderazgo plantea la necesidad de profundizar en la capacidad de mejora de la escuela, concibiéndola como una tarea compartida en la que todos los miembros están implicados actuando como agentes de cambio, y en la que la dirección se posiciona en el centro impulsando dicha capacidad.

El **liderazgo Sostenible** es otro tipo de liderazgo escolar que merece la pena abordar dado que se ha demostrado su eficacia para la mejora. Este enfoque es muy cercano al tipo

de liderazgo que se ha defendido al comienzo de este capítulo y que engloba a su vez tanto el liderazgo distribuido como el liderazgo crítico y transformador de Foster (1998).

Este liderazgo supone una serie de principios fundamentales que subyacen y pueden apreciarse en la definición establecida por Hargreaves y Fink (2004).

“El liderazgo sostenible importa, se propaga y dura. Es una responsabilidad compartida, que no agota indebidamente recursos humanos o financieros, y que cuida y evita ejercer daño negativo en el entorno educativo y medio ambiente de la comunidad. El liderazgo sostenible tiene un compromiso militante con las fuerzas que le afectan y crea un entorno educativo de diversidad organizacional que promueve el intercambio fecundo de buenas ideas y prácticas exitosas en comunidades de aprendizaje compartido y desarrollo” (Hargreaves y Fink, 2004: 8).

Estos principios son los siguientes: el liderazgo sostenible....

- Favorece los aprendizajes: la responsabilidad primordial de todos los líderes escolares es mantener los aprendizajes convirtiéndolos en el centro de toda su actividad. En este sentido, el liderazgo sostenible busca la protección del aprendizaje profundo creando mejoras duraderas en los mismos, mejoras reales que no son visibles de forma inmediata pero sí a largo plazo.
- Asegura el éxito con el tiempo: busca mejoras que sean duraderas y no modificaciones fugaces que desaparezcan con cada cambio en la dirección. Es por ello que de forma paralela se concede gran importancia a la cuestión de la sucesión en el liderazgo (en este caso equiparado con la dirección), regulando la velocidad y la frecuencia de las sucesiones, preparando a los aspirantes cuando en el centro hay una necesidad de continuidad y manteniendo a los líderes exitosos, sobre todo cuando éstos están consiguiendo grandes progresos en la mejora escolar y los aprendizajes. Se aboga por la integración de planes de sucesión en los planes de mejora y desacelerar la tasa de sucesiones.
- Mantiene el liderazgo de los otros y favorece un liderazgo compartido y participativo: el liderazgo sostenible no es una responsabilidad individual, que debe recaer en los hombros de un solo sujeto, sino un compromiso compartido. Además, el liderazgo distribuido es una forma de que los líderes dejen un legado duradero, favoreciendo la continuidad de los cambios en el tiempo, y contribuyendo por ende a solventar el problema de la sucesión.

El éxito del liderazgo sostenible se basa en la creación de culturas de liderazgo distribuidas por toda la comunidad educativa y no en la formación de una pequeña élite de liderazgo.

- Aborda cuestiones de justicia social, reconociendo y asumiendo un compromiso con el entorno. No busca el beneficio propio, sino el de todos los alumnos y todas las escuelas; por ello asume una responsabilidad por sus acciones, evitando que éstas tengan repercusiones negativas.

- Favorece la sostenibilidad de los recursos humanos y materiales: pretende la permanencia en el centro de los líderes y el personal exitoso, evitando que se sientan desbordados por sus quehaceres y quieran abandonar el cargo o las labores de liderazgo, o incluso, emigrar a otro centro o institución. También busca la existencia de recursos humanos comprometidos, que apoyen a los líderes, y recursos materiales que faciliten toda la labor, haciendo un uso comedido de los mismos para que perduren el mayor tiempo posible.
- Desarrolla la diversidad ambiental y la capacidad: permite la adaptación de las personas a un entorno cada vez más complejo, para que se enriquezcan y prosperen a través del intercambio de ideas y experiencias y el aprendizaje de prácticas diversas e innovadoras.

En este contexto cabe preguntarse qué aportación pueden hacer los líderes. Pues bien, éstos pueden contribuir al desarrollo de la sostenibilidad a través del compromiso con un aprendizaje profundo, fomentando que el resto de la comunidad educativa, especialmente el profesorado, apoye y promueva este aprendizaje, intentando mantenerse en el cargo a pesar de verse sobrepasado por las exigencias del mismo, adquiriendo un compromiso con el entorno y garantizando que las mejoras llevadas a cabo perduren el tiempo aun después de que abandonen su cargo.

4.2.5 El liderazgo en el sistema educativo español

Ya en el capítulo primero se ha abordado de forma pormenorizada cual es la situación de la dirección escolar en España. Ha sido descrita como una dirección muy debilitada y no profesional, que acarrea grandes dificultades que le impiden actuar con eficacia.

Pues bien, a la desprofesionalización del modelo directivo español, hay que añadir un segundo problema: la ausencia de atribuciones pedagógicas del director, que provoca la imposibilidad de que exista un liderazgo pedagógico en el centro. Parece que hay una clara relación entre ambos factores: ejercicio del liderazgo y profesionalización de la dirección, pues como indica la OCDE el desempeño de funciones de liderazgo requiere un cambio hacia un modelo profesionalizador (Montero, 2008).

Siguiendo a Bolívar (2006), el problema principal no reside en el mecanismo de selección del director y si éste define un tipo de dirección profesional o no, sino en cómo la acción directiva incide en la mejora de los resultados. De hecho hasta el momento la investigación en este campo se ha centrado en el primer ámbito, dejando al margen la capacidad que tiene la dirección de un centro para mejorar los resultados del mismo. La eficacia escolar se refleja precisamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos; y aunque, el primer factor que incide en él es la labor docente del profesorado, no hay que olvidar que la dirección tiene un papel decisivo en la creación de condiciones que favorezcan el trabajo en las aulas, así como en impulsar la motivación, la formación y el compromiso del profesorado. Por tanto, la labor

directiva tiene una influencia indirecta en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no debemos caer en el error de asignarle consecuencias que no le pertenecen, a lo que este autor llama "desromantizar el liderazgo".

El liderazgo pedagógico consiste, entonces, en aquellas buenas prácticas directivas capaces de influir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es difícil desempeñar cualquier tipo de liderazgo en las condiciones actuales de la escuela española, caracterizada por una débil estructura en la que predomina el individualismo: cada docente trabaja de manera autónoma, dueño de su aula y tiempo, resignándose a participar en tareas organizativas. En esta situación, las funciones pedagógicas del director se hacen muy complicadas, sobre todo considerando que conoce lo que sucede en el aula sólo de forma indirecta, y que existe una gran resistencia docente ante cualquier intento de supervisión o evaluación de sus funciones.

Todo ello se complica si tenemos en cuenta que, como ya decíamos antes, el director es elegido esencialmente por el claustro de profesores, a pesar de que la ley establece un proceso de selección en el que son partícipes tanto la comunidad escolar como la administración. Este fenómeno convierte al director en un compañero más, que no debe ejercer autoridad ni control alguno sobre el profesorado, pues en definitiva les debe su cargo y tiene que velar por la defensa de sus intereses (Fernández Enguita, 2007). Se dibuja un perfil directivo sin poder efectivo, atrapado entre dos entidades opuestas a las que debe representar: el claustro y la administración (Arias y Cantón, 2006).

Es importante no establecer una relación directa entre la función directiva y el liderazgo pedagógico. En primer lugar, porque como ya se apuntaba, el ejercicio del liderazgo no depende del cargo o poder formal, sino de las capacidades y características del sujeto. Y en segundo lugar, porque analizada la problemática de la dirección en nuestro país, a la que se denomina "cuestión directiva", es prácticamente imposible desempeñar funciones pedagógicas; teniendo además en cuenta que de forma histórica se ha tendido hacia funciones más burocráticas y de gestión, siendo aún el perfil directivo predominante.

Pero si ni siquiera la dirección de un centro puede intervenir en lo pedagógico y en el desempeño docente, cómo se puede asegurar que la escuela alcance los objetivos propuestos para la mejora y el éxito escolar. Para que el sistema pueda garantizar el derecho de todos a aprender es necesario exigir una rendición de cuentas, pero cómo pedirle al director esto si el propio sistema no pone en sus manos las estrategias para que pueda producir la mejora.

Por tanto, ante una organización educativa débilmente articulada con predominio del individualismo y una completa dependencia de las ganas de colaborar de cada docente, resultan muy complicadas las labores de liderazgo. Y es que en base a lo expuesto, el propio sistema no está preparado para que el director realice esta función.

Como afirman Bolívar (2006) y Fernández Enguita (2007), hay centros, aunque pocos, donde la dirección funciona estupendamente, haciendo de su escuela una buena escuela.

Estos directores no se consideran especiales, ni tienen una teoría a cerca de lo que hacen, aunque sería muy interesante investigar qué factores intervienen en estas buenas prácticas ante la posibilidad de generalizarlos a otros contextos.

Pero España no puede seguir siendo el país cuyos equipos directivos desempeñan las menores cotas de liderazgo pedagógico (TALIS, 2009); se requiere una evolución hacia la tendencia internacional que considera el liderazgo directivo como clave para lograr la mejora (Bolívar, 2011).

Si como se ha venido produciendo hasta ahora, las distintas leyes son incapaces de generar el cambio, al menos deberán fomentar mayor capacidad de autonomía de la dirección para que pueda incidir en aspectos educativos relevantes, adaptándolos a su contexto concreto (Bolívar, 2012). Castro et al. (2011) aseguran que la autonomía es una garantía para el empeño eficaz de la dirección, de modo que en los países que presentan sistemas con poca autonomía, la dirección no es más que un elemento administrativo. Pero, esta autonomía no supone dejar al libre albedrío a la dirección de los centros, sino que será fundamental establecer factores de control basados en una rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados.

Así, dentro de los márgenes que establece la ley hay comunidades autónomas que, como Cataluña, empiezan a hacerse eco de las tendencias actuales, centrándose en un liderazgo encaminado a la mejora de los aprendizajes y dejando de lado la gestión burocrática. En este caso, la dirección tiene potestad para tomar decisiones en lo referente al currículum, a la organización escolar e incluso a la gestión del personal; todo ello vinculado a la rendición de cuentas (Bolívar, 2011).

Esta autonomía está justificada por la necesidad de acercar las propuestas educativas a cada contexto, estableciendo planteamientos curriculares y organizativos propios, adaptados a cada centro educativo. Pero para que esto sea posible hay que facilitar un nuevo perfil directivo, que actúe más allá de las meras funciones burocráticas y se convierta en el dinamizador de los cambios exigidos por el entorno. Para que este cambio de perfil se produzca, hay que promover los cambios personales e institucionales comentados. La formación puede ser la vía inicial para alcanzar la transformación personal de los directores, dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes.

Como ha podido analizarse a lo largo de este apartado la formación es un elemento clave que contribuye a avanzar en las dos problemáticas que planteamos. Por un lado, favorece la profesionalización del modelo directivo, mediante la creación de una identidad profesional; y por otro, favorece la creación de un perfil de dirección que actúe como líder pedagógico y motor de los cambios que lleven a la mejora de la organización escolar.

En síntesis, sigue siendo una aspiración alcanzar un modelo de escuela de calidad basado en el liderazgo pedagógico, la profesionalización y la cultura de colaboración. A raíz del análisis realizado, el liderazgo pedagógico de la dirección se plantea como un reto difícil.

4.2.6 Qué tipo de liderazgo se defiende

Partiendo de la relevancia que tiene tanto el liderazgo como la dirección eficaz para el cambio y la mejora escolar (Bolívar, 2006), se defiende la postura de que el director del centro educativo sea también líder pedagógico de éste. De modo que, un mismo sujeto encarne la autoridad formal y, al menos, parte de la informal. De esta forma, podrá facilitar un clima de implicación y trabajo en equipo, así como impulsar la visión colectiva de hacia donde encaminar el centro, y los valores e ideales de lo que prima y es realmente importante, reflejándolo de manera formal en los distintos documentos e inculcándolo entre los miembros de la escuela, a través de las habilidades propias del liderazgo. Éstas tendrán sin duda más peso y repercusión en el pensamiento y la actuación del grupo que si son transmitidas valiéndose únicamente del poder posicional y la autoridad que confiere el cargo formal.

“Se sugiere que el perfil del liderazgo instruccional que otros llaman educacional recaiga en el miembro del equipo que asuma el liderazgo institucional, es decir, sobre el director” (Álvarez, 1998: 88).

Aunque son muchos los agentes que dentro de la escuela pueden ejercer influencia sobre otros (Villa, 2015), nos centramos en la capacidad de liderazgo de la dirección escolar, pues cuenta con la posición y las estrategias para poder llegar a toda la comunidad escolar (Day y Sammons, 2013). Con esto no se quiere defender la presencia de un único líder en el centro educativo, pero sí que al menos uno de estos líderes ocupe el cargo de director; pues es una evidencia, que la dirección es uno de los elementos más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces, más aún si desarrollan prácticas eficaces de liderazgo.

Por tanto, a lo largo de todo este discurso, se fomenta un liderazgo transformador, crítico, social y democrático, que emana de las relaciones y que busca una mejora del conjunto de la organización escolar. Por tanto, es un liderazgo que no proviene del poder formal y no está dirigido a conseguir metas personales e individuales, sino un impulso comunitario. Es por ello que no puede ser desempeñado por un único individuo, sino que debe ser compartido y estar distribuido entre diferentes miembros de la comunidad escolar (Hargreaves y Fink, 2004).

Podemos preguntarnos entonces, cuál es el papel de la dirección en esta situación. Pues bien, la realidad escolar actual requiere una dirección con las destrezas pertinentes para ser capaz de desempeñar, desde el liderazgo, todas las funciones que le son propias, delegando en otros cuando es necesario y posible. Como las demandas sociales y las expectativas escolares han cambiado, los centros educativos necesitan una dirección fuerte, que desempeñe el liderazgo escolar y actúe como motor de transformación interna; pero como se viene diciendo, la realidad es compleja y todas estas funciones no pueden ser desempeñadas por un único líder. Ahí radica su importancia, ya que debe ser la propia dirección del centro la que permita que el liderazgo se distribuya ampliamente entre el personal del mismo (Crawford, 2005), permitiendo que desarrolle al máximo sus capacidades y se haga cargo de algunas

responsabilidades pedagógicas, concienciándolo de que la mejora es un compromiso de todos, al que pueden y deben contribuir en mayor o menor medida.

Aunque el liderazgo esté distribuido entre distintos miembros del centro escolar, si el director es al mismo tiempo líder concentrará el poder y la autoridad formal y parte importante de la informal. En esta situación tan deseable, es indispensable una actuación adecuada por parte de las administraciones educativas, que deberán ceder autonomía, dotar al centro con los recursos pertinentes y garantizar un proceso de rendición de cuentas, evaluando el grado en que se alcanza la mejora y controlando la actividad de la dirección (Bolívar, 2012), para evitar en cualquier caso que ésta, como dice Álvarez (1998), dirija el centro a la consecución de objetivos y metas personales, que puedan beneficiarla en algún sentido.

Es por ello, que el liderazgo debe ser socialmente ético, y su meta no puede ser otra que alcanzar una mejora de la organización, que repercuta directamente en los aprendizajes de todos los alumnos (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010); pues la educación pública es un servicio que se presta a la sociedad, y el incremento de su eficacia debe considerarse como un bien y una aportación a la misma.

[BLOQUE 2]

La investigación



[CAPÍTULO 5]

Metodología de la investigación

5.1 *Diseño de la investigación*

5.2 *Desarrollo de la fase cuantitativa*

5.3 *Desarrollo de la fase cualitativa*

APARTADO 5.1

Diseño de la investigación

5.1.1 Enfoque metodológico: el método mixto

La investigación en educación implica un estudio científico y sistemático de un objeto a través de aproximaciones cualitativas y cuantitativas (McMillan y Schumacher, 2005). Ambas metodologías de investigación tienen una sólida trayectoria en las ciencias sociales, y tradicionalmente han aparecido como distantes y enfrentadas. Sin embargo, es cada vez más evidente que su separación limita las posibilidades de alcanzar una comprensión válida, precisa y fiable de la realidad social (Bericat, 1998), existiendo una amplia tendencia por compatibilizar ambas orientaciones (Tashakkori y Teddlie, 2010).

Ha habido momentos en la investigación en los que una metodología se ha considerado más apta y superior a la otra. Pero, como afirma Bericat (1998), en la actualidad nos encontramos con dos pirámides de similar tradición, calidad y robusted, ante las que los científicos pueden adoptar una actitud de distinción, anteponiendo una a la otra, o de convivencia, valorando las posibilidades y opciones que pueden brindarles cada una de ellas.

Aún a día de hoy, existen disputas entre los defensores de la investigación cuantitativa y la cualitativa, en relación a la superioridad de una respecto a la otra; abogando, también, por la incompatibilidad de usar ambas metodologías en un mismo trabajo de investigación, considerando que se basan en paradigmas muy diferentes con asunciones muy distintas (Molina, López, Pereira, Pertusa y Tarí, 2012). Sin embargo, en esta "guerra de métodos" también han surgido conciliadores, que defienden su compatibilidad, argumentando que son independientes del paradigma adoptado; pues, como afirma Mertens (2012), no existe una relación determinista entre paradigmas y métodos.

Esta integración de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio constituye una tendencia metodológica importante, conocida como *métodos de investi-*

gación híbridos o mixtos. Siguiendo a Tashakkori y Teddlie (2010), este enfoque de investigación posee identidad propia y puede ser considerado como el “tercer movimiento metodológico”.

Aunque el uso de una única metodología puede resultar ventajoso, especialmente para el investigador, su uso rígido empobrece la investigación, impidiendo hacer uso de las técnicas necesarias en cada momento para alcanzar un conocimiento más profundo y veraz del objeto de estudio. Es por ello que las ciencias sociales apuestan por la superación de estas dualidades para aportar beneficios a la investigación, entendiendo que ambas perspectivas son necesarias y pueden funcionar conjuntamente.

Precisamente, desde la metodología híbrida o mixta se rechaza la idea de tener que elegir entre métodos cuantitativos y cualitativos, y se defienden los beneficios que aporta la integración de ambos en un mismo estudio.

Son muchas las ventajas que la integración de distintos métodos aporta a la investigación en el campo que nos ocupa (Cohen y Manion, 2002), y existen diferentes razones que pueden motivar su uso. Para Bericat (1998), estas razones son fundamentalmente tres:

- La complementación: cada orientación nos aporta información diferente y relevante del objeto de estudio, permitiéndonos una comprensión más profunda del mismo.
- La convergencia o triangulación: ambas perspectivas nos acercan a un mismo aspecto de la realidad estudiada, incrementando la confianza en los resultados.
- La combinación: integrar un método en el otro, de manera subsidiaria, fortalece su validez compensando sus debilidades y aumentando la calidad de los resultados.

En definitiva, puede concluirse que, el uso de una metodología mixta aporta múltiples beneficios, entre los que cabe destacar la superación de las limitaciones del método único, una visión más amplia de la realidad social estudiada, una mayor confianza en los resultados obtenidos y una mayor validez de las conclusiones.

Pero el empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos, también, trae consigo ciertos obstáculos, que hay que tener presentes. En este caso, a los habituales problemas que afectan a cualquier proceso de investigación, hay que añadir los que derivan de la combinación de métodos; éstos están asociados principalmente al perfil del investigador, que deberá dominar técnicas de recogida de información y análisis de datos de corte cualitativo y cuantitativo, además del elevado coste temporal y económico (Cook y Reichardt, 1997; Molina et al., 2012).

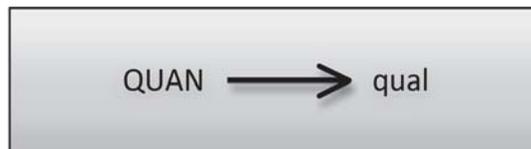
Tomando como punto de partida nuestro campo de investigación, el objeto de estudio que nos ocupa y los objetivos a alcanzar, se ha optado por un enfoque metodológico mixto, que combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa.

La complejidad de la investigación sobre el liderazgo pedagógico hace necesario el uso de variadas técnicas de investigación, cualitativas y cuantitativas, para alcanzar una mejor comprensión del fenómeno de estudio y sus efectos (Heck y Hallinger, 2005).

“Si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya de hacerse frente” (Bericat, 1998: 29).

Puesto que la investigación internacional sobre el liderazgo aboga por la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas (Day, 2005; Leithwood y Louis, 2012), en este trabajo se opta también por una metodología híbrida. La sinergia de ambos métodos permitirá acceder a claves más robustas y a una comprensión más profunda del objeto de estudio.

En relación al tipo de diseño metodológico utilizado, hay que matizar que en esta investigación tiene prioridad la parte cuantitativa (QUAN) sobre la cualitativa (qual), empleando un proceso de recogida y análisis de datos secuencial (→), que se centra en primer término en la fase cuantitativa y, en segundo término, en la cualitativa (Morse, 1991).



Este tipo de diseño metodológico responde a un *diseño explicativo* (Creswell y Plano Clark, 2007). Éste se realiza en dos etapas, tal y como se ha explicado, partiendo de la premisa de que la fase cuantitativa aporta resultados generales del problema estudiado, y que la parte cualitativa resulta necesaria para profundizar o explicar esa visión más general.

Así, en primer lugar, se realizará un estudio de carácter cuantitativo, basado en la construcción, validación y administración de un cuestionario a distintos agentes de la comunidad escolar (equipos directivos y maestros). El objetivo será determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIP andaluces, a través de la opinión de los profesionales que trabajan en ellos.

A partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios, se iniciará la investigación cualitativa. Esta segunda parte de la investigación se centrará en la realización de entrevistas en profundidad a distintos miembros de los equipos directivos (directores/as y jefes/as de estudio), con el objetivo de conocer algunas voces representativas y ahondar en las prácticas exitosas de liderazgo pedagógico que llevan a cabo en sus centros educativos.

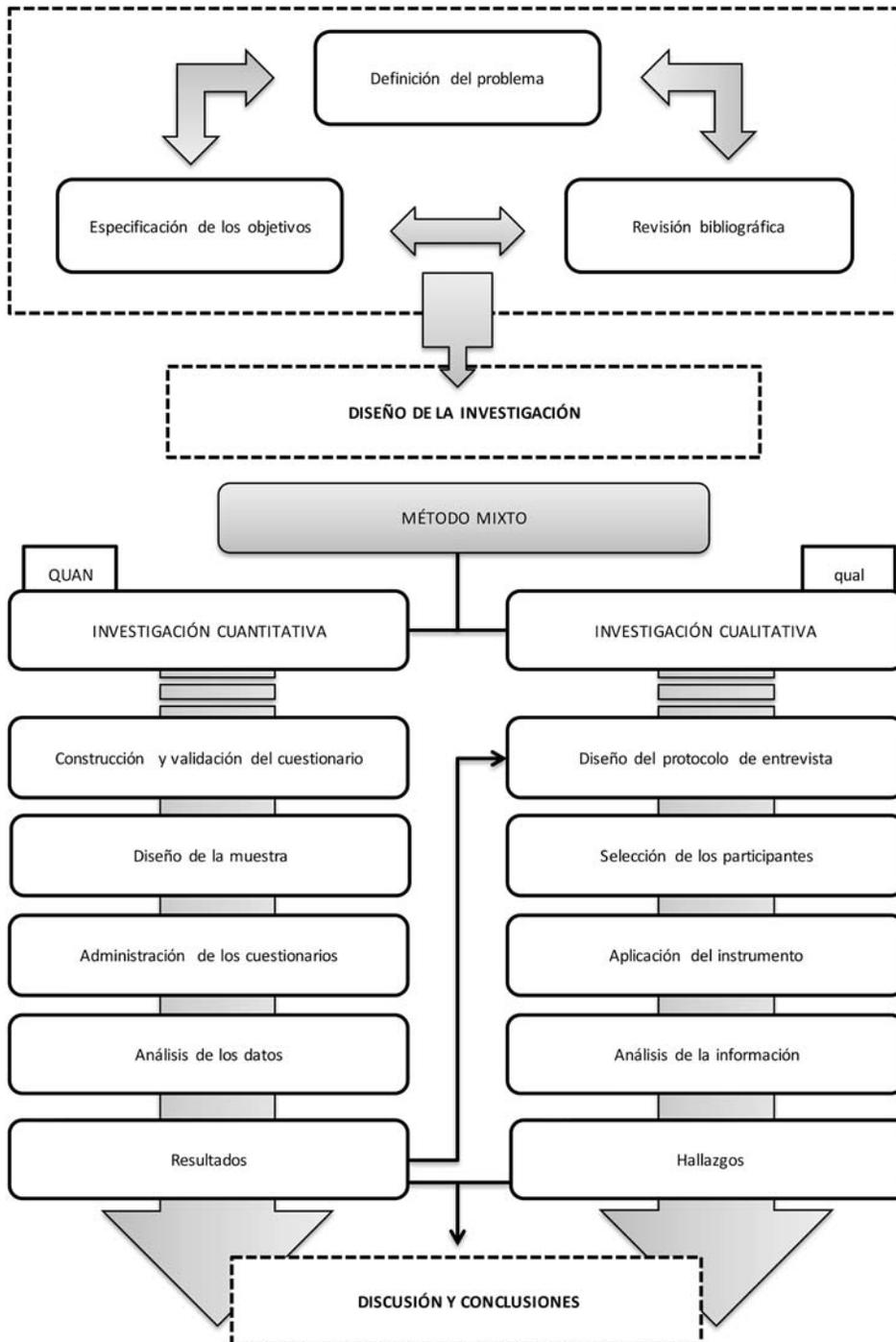


FIGURA 5.1. Proceso seguido en la investigación.

5.1.2 Instrumentos de recogida de información

En este trabajo se opta por una metodología mixta, que combina la investigación cuantitativa y la cualitativa. Se describen, ahora, los instrumentos que van a emplearse en cada fase del estudio, que son el cuestionario para la fase cuantitativa y la entrevista en profundidad para la cualitativa.

5.1.2.1 El cuestionario

El cuestionario es el instrumento de recogida de información más empleado en la encuesta (Cohen y Manion, 2002), así como uno de los más populares en la investigación en ciencias sociales (McMillan y Schumacher, 2005). También ha resultado ser el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos para el estudio cuantitativo.

“Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas y cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (Bernardo y Calderero, 2000).

Su finalidad, como afirman Colás y Buendía (1998), es conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser contestadas en ausencia del encuestador.

Al igual que cualquier instrumento de recogida de información, los cuestionarios plantean una serie de ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.

Como las preguntas se presentan en un papel y la interacción encuestador-encuestado es impersonal, esta técnica entraña dos beneficios principales (Fox, 1987): un alcance masivo de sujetos con bajo coste económico y una elevada fiabilidad que viene dada por la uniformidad en las instrucciones, cuestiones y procedimientos. A lo hay que añadir que, la posibilidad de integrar diferentes tipologías de preguntas confiere al investigador una gran flexibilidad en lo relativo a la naturaleza de los datos que puede recoger.

La interacción impersonal que caracteriza al cuestionario es también la responsable de los inconvenientes que se le asignan a este instrumento (Colas y Buendía, 1998):

- Requiere que las preguntas sean formuladas por adelantado y con la claridad suficiente para evitar interpretaciones.
- Tiene el peligro que sólo devuelvan los cuestionarios una pequeña proporción de los sujetos.
- Es adecuado únicamente para una población con un cierto nivel cultural, pues precisa de una capacidad de comprensión y expresión y de un dominio de las técnicas de respuesta.
- Necesita de un proceso de diseño, construcción y validación costoso que exige tiempo, sistematización y otras miradas expertas.

Para contrarrestar estas desventajas es fundamental primero, tener muy en cuenta la población objeto de estudio; segundo, plantear las preguntas con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción impersonal; tercero, dar todos los pasos posibles para incrementar las probabilidades de que los sujetos contesten y devuelvan los cuestionarios; y cuarto, seguir las fases y recomendaciones que establecen los distintos expertos en la materia para un diseño adecuado.

Todos estos aspectos han sido muy tenidos en cuenta durante el diseño y construcción del cuestionario. Proceso que se explica detalladamente más adelante.

5.1.2.2 La entrevista

La entrevista es considerada una de las principales técnicas cualitativas en el ámbito de las ciencias sociales. Consiste en la obtención de información mediante la interacción entre dos personas. Sin embargo, como afirma Albert (2007), no es un encuentro entre personas iguales, pues cada una de ellas encarna un rol diferente; de modo que, aquél que quita la entrevista y tiene mayor responsabilidad en el proceso es conocido como "entrevistador", mientras que, el otro es el entrevistado.

La entrevista le confiere al investigador la oportunidad de entrar en el mundo interior del sujeto y conocer sus creencias, valores, conocimientos y experiencias; permite acceder a las representaciones mentales que el individuo construye de sus vivencias a través de la palabra (Caballero, 2009).

Según esta autora, en investigación la entrevista trata de llegar al conocimiento objetivo de un problema a través de la construcción del discurso; siendo útil para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas, y viceversa.

"(...) en el campo específico de la investigación social, el propósito de cualquier entrevista es recoger información de un participante sobre un objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad" (Meneses y Rodríguez, 2011).

En cualquier caso, aunque existen importantes argumentos para el uso de las entrevistas como técnica para la recogida de la información (Vallés, 1999), su inclusión en el diseño de la investigación está sujeta al propósito del estudio, siendo coherente con la fundamentación que se hace del mismo.

Como cualquier instrumento, su uso tiene asociadas ventajas e inconvenientes. En palabras de Meneses y Rodríguez (2011), su principal beneficio es la riqueza de información que proporcionan, y su mayor limitación la dificultad para extrapolar los datos a otros casos.

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Permite obtener información rica y contextualizada, desde la perspectiva del entrevistado. - Su interactividad y flexibilidad permite ajustar y clarificar las preguntas y las respuestas. - En el inicio de una investigación, proporciona orientaciones para concretar el diseño o preparar otros instrumentos. - Favorece la transmisión de información no superficial. - Suele ser un complemento eficaz a los datos de carácter cuantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implica un gran consumo de tiempo en su desarrollo y en el tratamiento de los datos. - Proporciona información indirecta, filtrada por la perspectiva del entrevistado. - Proporciona información que no proviene del contexto natural. - La presencia del investigador puede sesgar las respuestas. - No todas las personas se expresan igual y son igual de perceptivas.

TABLA 5.1. Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas (Meneses y Rodríguez, 2011).

Concretamente, el tipo de entrevista que se emplea en esta fase de la investigación es la entrevista cualitativa o en profundidad (Valles, 2014). Para Taylor y Bodgan (2002), estas entrevistas responden a una serie de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con la intención de comprender las perspectivas que tienen éstos sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas a través de sus propias palabras.

Se trata de una entrevista abierta, flexible y dinámica, que entra en completo contraste con la entrevista estructurada, directiva y estandarizada.

Uno sus rasgos distintivos tiene que ver con la duración del encuentro conversacional; pues efectivamente una de las características de las entrevistas en cuestión es la profundidad. La prolongación a la que se alude puede lograrse en una sola sesión o extenderse a varias (Valles, 2014).

Para Tójar (2007), la entrevista en profundidad es como una conversación, en la que los sujetos ocupan un rol desigual; de modo que aquél que cubre el papel de informante, contestando a las preguntas, debe ocupar el primer plano, siendo el protagonista del acto conversacional. De otra parte, la persona que entrevista, debe quedar en un segundo plano, escuchando y conteniendo sus opiniones, para mantener un flujo de información, en lo posible, unilateral.

En este mismo sentido, Vallés (2014) insiste en la idea de que la entrevista en profundidad es como una conversación, pero no es una conversación, pues mantienen importantes diferencias, relativas: a la intensidad de la escucha que practica el entrevistador y a la existencia de un propósito claro, orientado a la investigación, que exige del entrevistador preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica.

Tomando muy en cuenta todos los aspectos aquí señalados, se ha procedido a la realización de entrevistas en profundidad en la fase cualitativa de la investigación. El proceso de desarrollo de las mismas queda recogido en el apartado 5.3, en el que se explica de forma pormenorizada la construcción de las guías de entrevista, el protocolo de administración y la elección de los participantes.

5.1.3 Tratamiento de la información

Una vez recogidos los datos con los distintos instrumentos mencionados habrá que iniciar su análisis. Los datos que se han obtenido no hablan por sí mismos, ni ofrecen la información deseada hasta que no se realiza sobre ellos un trabajo de interpretación y análisis (Bernardo y Calderero, 2000).

Como afirma Bisquerra (2004), el análisis de los datos tiene como finalidad tratar y organizar la información, dándole sentido, para poder explicar el objeto de estudio y responder al problema de la investigación.

La naturaleza de los datos que van a obtenerse (cualitativos y cuantitativos) nos lleva a optar por dos tipos de análisis distintos:

En primer lugar, se realizará el análisis cuantitativo de los datos recogidos con el cuestionario. En esta fase, se aplicarán métodos estadísticos para analizar los datos numéricos con el objeto de, como dice Bisquerra (2004), expresar leyes generales que rigen los fenómenos educativos, confirmar o rechazar las hipótesis y generalizar los resultados.

En segundo lugar, se efectuará el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista. Estos datos presentan una naturaleza totalmente distinta a los anteriores, pues se trata de textos expresados en lenguaje natural, por lo que en su análisis se empleará un enfoque cualitativo.

El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos se expone de forma detallada más adelante.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	ENFOQUE	MUESTRA/ PARTICIPANTES	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DATOS	ANÁLISIS APLICADOS
1. Determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente, a la gestión estratégica de los recursos, a la colaboración más allá de la escuela y a la fijación y evaluación de metas educativas.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
2. Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que emplea la dirección en los centros escolares.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
3. Conocer las habilidades y la capacitación que presentan los directivos escolares para desempeñar las labores pedagógicas con eficacia.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
4. Estudiar las fortalezas y debilidades de la dirección escolar, para hacer de ella una opción más atractiva, a la que opten cada vez más candidatos bien preparados.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
5. Identificar las prácticas de apoyo que establece la administración educativa, para favorecer e impulsar el desempeño del liderazgo pedagógico en el contexto estudiado.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
6. Conocer la importancia que le conceden estos profesionales a las distintas labores de liderazgo pedagógico que puede desarrollar la dirección.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)
7. Estudiar la relevancia que le otorgan estos profesionales a distintos aspectos que pueden mejorar la dirección escolar y hacerla un cargo más atractivo.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Análisis descriptivos (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)

» »

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	ENFOQUE	MUESTRA/ PARTICIPANTES	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DATOS	ANÁLISIS APLICADOS
8. Analizar si existen diferencias significativas entre lo que ocurre en el centro y lo que es deseable que ocurra, respecto al liderazgo.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas (SPSS Statistics 20)
9. Conocer si hay diferencias significativas entre la visión que tienen los directivos y la que presentan los docentes.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes (SPSS Statistics 20)
10. Analizar si existen diferencias significativas en la opinión de las poblaciones en función de un conjunto de variables descriptivas: sexo, edad, cargo ocupado, experiencia directiva y docente, y formación, entre otras.	Cuantitativo	862 sujetos: 329 directivos y 533 maestros	Cuestionario	Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis (SPSS Statistics 20)
	Cualitativo	8 directivos: 4 directores y 4 jefes de estudio	Entrevistas	Análisis horizontal con Nudist Vivo (10.1.3)

TABLA 5.2. Diseño de la investigación y análisis aplicados.

APARTADO 5.2

Desarrollo de la fase cuantitativa

5.2.1 Construcción del cuestionario

La realización de un estudio de encuesta supone una ardua tarea que pasa por numerosas etapas. Partiendo del modelo establecido por Cohen y Manion (2002), uno de los más completos, y de otros más sintéticos como el de Arnau (1995), Bernardo y Calderero (2000) o Cea D'Ancona (2001), se ha elaborado el siguiente esquema, que va a ser el que guíe la realización de esta primera parte de la investigación:

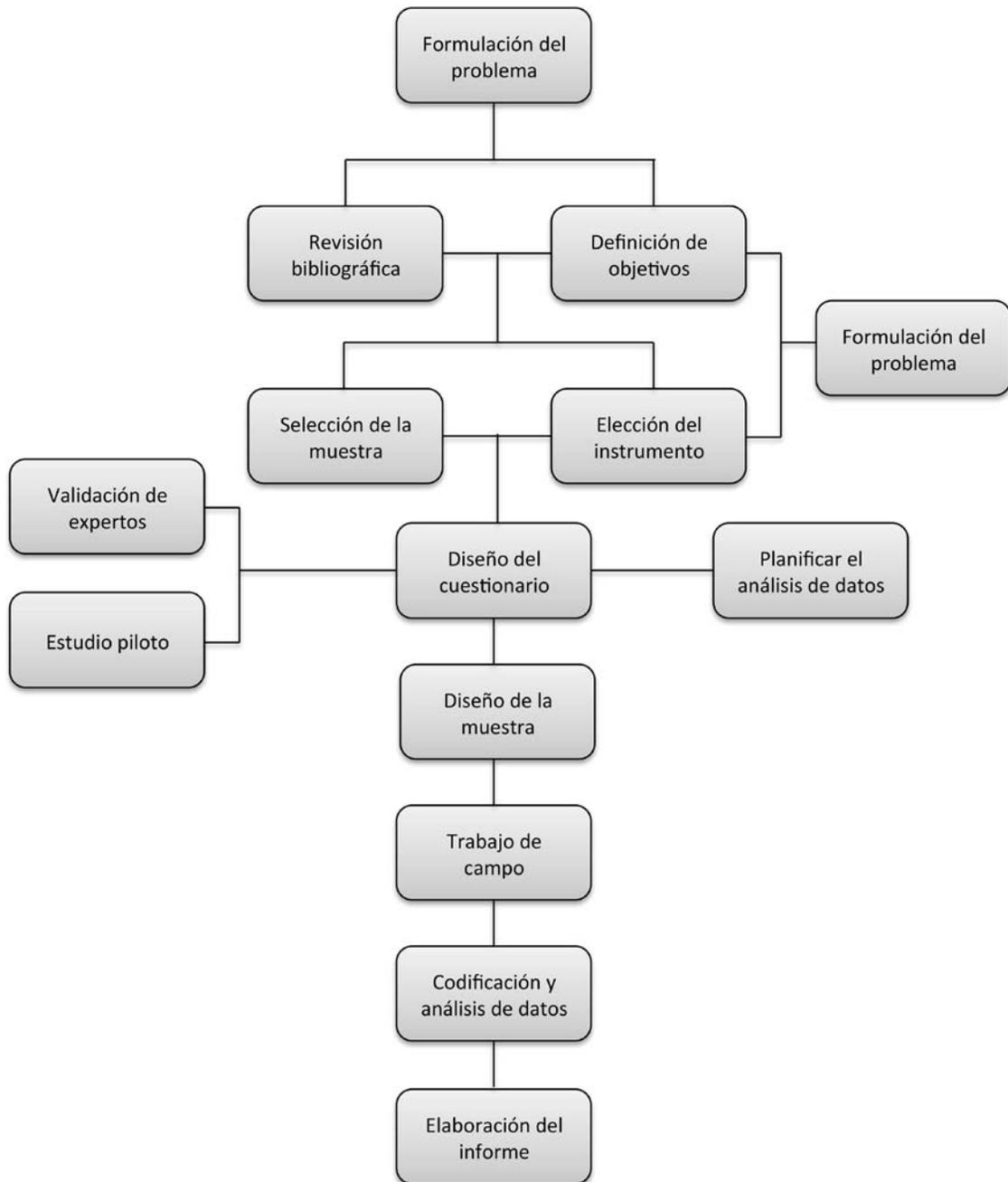


FIGURA 5.2. Diseño de la investigación cuantitativa.

Dentro de este proceso se ha diseñado el cuestionario “*Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar*”. Su elaboración ha seguido las siguientes fases:

- **Revisión bibliográfica.**

Se realizó una revisión de investigaciones de referencia, así como de instrumentos de medición del liderazgo que pudieran aportar ideas clave o aspectos de interés a tomar como punto de partida.

- **Definición de los objetivos específicos que deseamos conseguir.**

Se establecieron los objetivos a alcanzar con el estudio cuantitativo, lo que ayudó a concretar la información que se buscaba y el tipo de cuestiones que debían incluirse en el instrumento.

- **Elaboración del cuestionario inicial.**

A raíz de las tareas anteriores surgió un boceto que, tras múltiples revisiones, dio lugar a una primera versión del cuestionario.

- **Acercar el instrumento a la realidad educativa.**

Esta versión del cuestionario fue revisada y comentada con varios profesionales de centros de Educación Infantil y Primaria. El objetivo de esta fase del proceso era que el instrumento se aproximara al máximo a la realidad de los centros educativos y que emplease un lenguaje cercano al profesorado, lo suficientemente claro para evitar errores de interpretación. Se analizó con ellos cada uno de los ítems, insistiendo en que aportaran dudas y sugerencias de mejora.

Un total de diez profesionales experimentados que trabajan en la escuela (seis miembros de equipos directivos, tres maestros y un orientador) participaron en este análisis pormenorizado. Con todas las aportaciones recogidas durante esta fase se generó una nueva versión del cuestionario (*Anexo I*).

- **Revisión de expertos (I).**

Esta segunda versión del instrumento fue revisada por diez profesores de la Universidad de Granada del área de Didáctica y Organización escolar, expertos en dirección y liderazgo. Este grupo de investigadores aportó recomendaciones relativas a la estructura y contenido del cuestionario, permitiendo realizar algunas modificaciones y mejoras. Con esta revisión se construyó una nueva versión del cuestionario (*Anexo II*).

- **Revisión de expertos (II).**

Se seleccionó un grupo de expertos en dirección y liderazgo de distintas universidades españolas a los que se les envió tanto el cuestionario como una plantilla con los ítems.

Un total de diez jueces evaluó cada uno de los ítems del cuestionario, organizados por bloques, valorando su pertinencia, claridad y suficiencia en una escala de 1 a 5. Esta valoración de jueces permitió realizar la validación del cuestionario, y a partir de ella se elaboró la versión pre-final del mismo (*Anexo III*).

- **Estudio piloto.**

El último paso antes de iniciar el trabajo de campo consistió en la realización de un estudio piloto, en el que participaron más de 100 profesionales de la educación (equipos directivos y maestros) pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Tras este proceso se elaboró el cuestionario definitivo (*Anexo IV*).



FIGURA 5.3. Fases de elaboración del cuestionario “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar”.

5.2.1.1 *Análisis de instrumentos empleados en investigaciones similares*

Para identificar los aspectos fundamentales que el cuestionario debía recoger, se han revisado distintas investigaciones relativas al objeto de estudio y se han mantenido conversaciones con expertos en dirección y liderazgo, así como, profesionales del ámbito escolar. Además, se han examinado distintos instrumentos relacionados con la temática y los objetivos de la investigación.

En este trabajo, y más concretamente en la construcción del cuestionario, el proyecto “*Mejorar el Liderazgo Escolar*” llevado a cabo por la OCDE entre 2006 y 2008 (Pont et al., 2009) ha constituido un punto esencial de referencia.

A continuación se resaltan algunos de los instrumentos revisados que han tenido mayor relevancia para la construcción del cuestionario:

- **Vanderbilt Assessment of Leadership in Education** (Porter et al., 2008). Este cuestionario es uno de los instrumentos más potentes para evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Permite la medición del grado de eficacia de las actuaciones de la dirección, que tienen mayor impacto en la labor docente y el aprendizaje de los alumnos. Se compone de setenta y dos ítems, que describen comportamientos de liderazgo, organizados en seis bloques de contenidos:
 - » Estándares de aprendizaje elevados.
 - » Currículum riguroso.
 - » Enseñanza de calidad.
 - » Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional.
 - » Relación con la comunidad.
 - » Responsabilidad por los resultados.

- **Análisis del liderazgo escolar en su contexto** (Stoll y Temperley, 2011). Este cuestionario está dirigido a los diferentes profesionales del ámbito educativo y puede ser utilizado de forma individual o grupal. Su objetivo es facilitar la reflexión y la discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar, y replantearse el liderazgo futuro. Consta de cincuenta ítems organizados en cinco áreas diferentes:
 - » Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar.
 - » Distribución del liderazgo escolar.
 - » Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz.
 - » Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.
 - » Liderazgo de sistemas.

- **Estudio sobre el liderazgo directivo y la calidad de la educación en Chile. Encuesta a directores** (Weinstein, 2010). Su objetivo es conocer la opinión que tienen los directores sobre las características del centro donde trabajan, el ambiente de trabajo y las prácticas que en ellos desempeñan. Es un cuestionario extenso con numerosos ítems, que se agrupan en seis bloques de contenidos:
 - » Variables contextuales y características del centro.
 - » Preguntas sobre las prácticas del director.
 - » Relación con el *sostenedor* de la escuela.

- » Variables personales relativas a la satisfacción con el cargo.
 - » Formación del director.
 - » Variables sociodemográficas del director.
- **Estudio sobre el liderazgo directivo y la calidad de la educación en Chile. Encuesta a docentes de aula** (Weinstein, 2010). Este cuestionario, dirigido a los docentes, tiene la finalidad de conocer la opinión del profesorado sobre las prácticas de liderazgo que desarrolla la dirección de su centro y las que ellos mismos desempeñan. Incluye:
 - » Características del establecimiento.
 - » Prácticas de liderazgo y características del director.
 - » Prácticas del coordinador académico.
 - » Su situación en el establecimiento y antecedentes personales.
 - **Estudio sobre el liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora. Práctica y resultados en secundaria. Guión de observación.** (Moral y Amores, 2014). Este instrumento, dirigido a los directores de centros de educación secundaria, pretende recoger las tareas cotidianas que desempeñan los líderes escolares durante cinco jornadas. A través de un cuadro de doble entrada se analizan distintas tareas y funciones directivas, atendiendo al tiempo de realización, lugar, procedimiento, participantes y sensaciones experimentadas. Las tareas directivas (un total de treinta y tres) aparecen organizadas en cuatro bloques diferenciados:
 - » Pedagógico-curricular.
 - » Clima institucional positivo-construcción de comunidades de aprendizaje.
 - » Desarrollo profesional.
 - » Gestión administrativa y relaciones externas.

5.2.1.2 *Finalidad y estructura del cuestionario*

El cuestionario que se presenta es inédito y ha sido elaborado específicamente para esta investigación, teniendo en cuenta los objetivos de la misma y la realidad educativa en la que iba a ser aplicado.

El instrumento pretende recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación, que desempeñan su labor en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía, sobre las prácticas eficaces de liderazgo educativo que desarrollan sus equipos directivos y el grado de relevancia que les conceden a las mismas.

Ha sido diseñado, por tanto, con la intención de obtener información desde distintos ángulos, incluyendo las percepciones de directores, jefes de estudio, secretarios y maestros de numerosos colegios andaluces, proporcionando así una evaluación más integral y contrastada.

A continuación, se describe la estructura del cuestionario, que puede ser consultado íntegramente en el *Anexo IV*. Este instrumento se compone de:

- **Un encabezado** con el nombre del cuestionario y una breve introducción que aclara la intencionalidad del mismo y el uso que va a hacerse de los datos recogidos.

"PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN"
CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO Y A LOS DOCENTES

Este cuestionario es parte de la tesis doctoral "El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía". Su objetivo es recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas pedagógicas de la dirección escolar.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

- **Dos bloques con variables descriptivas de identificación:**

- » *Bloque I "Variables relativas al centro"*. Está compuesto por cinco ítems que permiten recoger información sobre el centro en cuestión, tales como: la ubicación, el tipo de centro, el tamaño y si dispone de sello de calidad.
- » *El bloque II "Variables personales"*. Está integrado por nueve ítems que aportan información sobre el sujeto que cumplimenta el instrumento: género, edad, labor que desempeña, formación, antigüedad en el cargo y experiencia.

VARIABLES DESCRIPTIVAS/DESCRIPTORES	
1. Población	
2. Provincia	
3. Enseñanzas que oferta el centro	Educación Infantil Educación Primaria Educación Especial Educación Secundaria Obligatoria
4. Tamaño del centro	1 línea 2 líneas 3 líneas 4 líneas o más
5. Sello de calidad	Si/No

» »

VARIABLES DESCRIPTIVAS/DESCRIPTORES	
6. Sexo	Hombre/Mujer
7. Edad	Menos de 30 De 30 a 39 De 40 a 49 De 50 a 59 60 o más
8. Contesta en calidad de	Director/a Jefe de estudios/a Secretario/a Maestro/a
9. Sistema de acceso al cargo (sólo director)	Elegido por la comisión Designado por la administración Otro
10. Años de experiencia en el cargo (sólo miembros del equipos directivo)	Menos de 4 De 4 a 8 De 8 a 12 De 12 a 16 Más de 16
11. Años de experiencia como docente	Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30
12. Ha desempeñado anteriormente otros cargos directivos	Si/No <i>En caso afirmativo indique el cargo y el número de años</i> Cargo _____ Años _____
13. Formación universitaria además de la diplomatura de maestro (posible respuesta múltiple)	Otra diplomatura. Especifique cuál _____ Una licenciatura. Especifique cuál _____ Estudios de posgrado máster o doctorado
14. Ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa (sólo equipo directivo)	Si/No <i>En caso afirmativo indique el tipo, durante cuánto tiempo y el tiempo que hace que la recibió por última vez.</i> - Formación inicial: si/no Duración _____ Cuándo _____ - Formación continua: si/no Duración _____ Cuándo _____

TABLA 5.3. Variables descriptivas del cuestionario.

- **Cinco bloques de contenido**, con 83 ítems, que permiten recoger la opinión que tienen distintos actores escolares (directores, jefes de estudio, secretarios y maestros) sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos en sus centros y la relevancia que le otorgan a las mismas:
 - » *Bloque III "Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro".*
 - » Apoyo a la calidad docente (ítems del 1 al 17).
 - » Gestión estratégica de recursos (ítems del 18 al 26).
 - » Colaboración más allá de la escuela (ítems del 27 al 33).
 - » Fijación y evaluación de metas educativas (ítems del 34 al 42).
 - » *Bloque IV "Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas"* (ítems 43 al 48).
 - » *Bloque V "Formación en habilidades pedagógicas"* (ítems 49 al 58).
 - » *Bloque VI "Convertir la dirección en una profesión atractiva"* (ítems del 59 al 71).
 - » *Boque VII "Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección"* (ítems del 72 al 83).

Estos bloques aparecen precedidos por unas breves instrucciones que facilitan su cumplimentación.

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. Primero, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (**en mi centro**) y en segundo lugar, deberá señalar la opción que mejor refleje cómo de relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (**sería deseable**).

Por favor, **conteste la columna "sería deseable" con total independencia de lo que señale en la columna "en mi centro"**. Así por ejemplo, si valora una cuestión concreta como que sucede "mucho" en su centro, podrá contestar "mucho" en sería deseable si considera que esta práctica es muy relevante.

En el caso del profesorado, puede haber algunas cuestiones de las que no disponga de información para contestar, aunque siempre podrá valorar la importancia que le concede a ese ítem para una buena práctica directiva.

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a.

- Para terminar, el cuestionario cierra con **una fórmula de agradecimiento y un ítem que recoge sugerencias y propuestas de mejora**.

Además, se acompaña de una *carta de presentación (Anexo V)*, que constituye una petición formal de colaboración. Este documento va dirigido al director o responsable del centro, y en él se facilita información sobre la doctoranda, la investigación que desarrolla y, más concretamente, sobre el instrumento que se adjunta.

5.2.1.3 Dimensiones del cuestionario

Una vez se ha especificado la composición y estructura del cuestionario, parece pertinente comentar las distintas dimensiones que en él se contemplan.

Este cuestionario contiene cinco dimensiones que se corresponden con los cinco bloques de contenido mencionados. Éstas hacen referencia a los cuatro ejes establecidos por la OCDE (Pont et al., 2009) para implementar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. A continuación, se analiza cada una de estas dimensiones y sub-dimensiones:

- **Dimensión 1 “Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro”**

Esta dimensión se corresponde con el eje “Redefinir las responsabilidades de liderazgo de la dirección”, y recoge distintas prácticas de liderazgo pedagógico que pueden desempeñar los equipos directivos en sus centros, para mejorar la eficacia de los mismos. Incluye cuatro sub-dimensiones:

- » *Apoyo a la calidad docente*: consiste en apoyar e impulsar el potencial de aprendizaje y desarrollo continuo que tiene la escuela como organización, con labores que incluyen la gestión del currículum y el programa de enseñanza, el apoyo y supervisión de la labor docente, el fomento del desarrollo profesional del profesorado o la creación de una cultura de trabajo colaborativa y comprometida con los aprendizajes de todos los alumnos.
- » *Gestión estratégica de recursos*: se refiere a la capacidad que tienen los equipos directivos para utilizar los recursos económicos y humanos disponibles en el centro con la mayor eficiencia, ajustándolos a las necesidades y propósitos pedagógicos del mismo.
- » *Colaboración más allá de la escuela*: consiste en fomentar las relaciones de la escuela con la comunidad que la rodea (otras escuelas, familias, asociaciones, empresas, organismos públicos...), con el objetivo de compartir recursos y conocimientos que proporcionen una mejora. Incluye también, el fortalecimiento de la colaboración entre líderes, formando redes y trabajando de forma conjunta por la calidad de sus escuelas.
- » *Fijación y evaluación de metas educativas*: se trata de establecer metas escolares que permitan el rendimiento de todos los alumnos, evaluar periódicamente el avance hacia esas metas y hacer los ajustes pertinentes en el programa escolar, desarrollan-

do planes de mejora para alcanzar los objetivos establecidos y haciendo partícipe al profesorado. Al mismo tiempo, los líderes escolares deben ser responsables del uso que hacen de los recursos, así como de los procesos que establecen, respondiendo por los niveles de logro alcanzados ante la administración y la comunidad.

- **Dimensión 2 “Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas”**

Esta dimensión se corresponde con el eje “Distribuir el liderazgo escolar”, y se refiere a la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades de liderazgo con otros profesionales de la escuela con potencial. Se trata de proporcionar oportunidades de desarrollo y formación a otros miembros de la comunidad escolar, para apoyar sus capacidades de liderazgo, permitiéndoles al tiempo que formen parte activa y comprometida de las labores pedagógicas que se desarrollan en el centro, contribuyendo a construir una capacidad de mejora continua.

- **Dimensión 3 “Formación en habilidades pedagógicas”**

Esta dimensión está relacionada con el eje “Desarrollar habilidades para un liderazgo pedagógico eficaz”. Hace referencia a las oportunidades formativas que reciben los equipos directivos en su conjunto, desde su acceso al cargo, para desempeñar con eficacia las labores de liderazgo pedagógico que se les asigna.

- **Dimensión 4 “Convertir la dirección en una profesión atractiva”**

Esta dimensión hace referencia al eje “Hacer del liderazgo una profesión atractiva”, y pretende identificar las fortalezas y debilidades que presenta la dirección, a través de la visión de sus protagonistas. Este apartado busca contribuir a la profesionalización y dignificación de la dirección, para que sea percibida como un cargo atractivo para los candidatos adecuados. Los ítems incluyen aspectos relativos al sistema de elección, salarios, incentivos económicos y profesionales, reconocimientos, oportunidades de carrera profesional, carga de trabajo y satisfacción global con el cargo.

- **Dimensión 5 “Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección”**

Esta dimensión no se corresponde directamente con ninguno de los ejes establecidos por la OCDE, pero los engloba a todos. No hay duda de que sin el correspondiente soporte de la administración, a través de la concesión de la autonomía y los apoyos pertinentes, es muy difícil que los equipos directivos puedan desempeñar las labores de liderazgo pedagógico, que a escala internacional se consideran elementales, para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta ahora, se ha preguntado por las capacidades de los directivos para desempeñar determinadas conductas directamente relacionadas con el liderazgo escolar, pero, en este bloque, se trata de conocer cuál es la opinión de los encuestados acerca del apoyo y ayuda que brinda la administración para la puesta en práctica de todas estas labores.

EJES OCDE	BLOQUES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ÍTEMS
<i>Eje 1: Redefinir las responsabilidades de liderazgo de la dirección</i>	Bloque III	<i>1º Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a la calidad docente - Gestión estratégica de recursos - Colaboración más allá de la escuela - Fijación y evaluación de metas educativas 	1-17 18-26 27-33 34-42
<i>Eje 2: Distribuir el liderazgo escolar</i>	Bloque IV	<i>2º Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas</i>		43-48
<i>Eje 3: Desarrollar habilidades para un liderazgo pedagógico eficaz</i>	Bloque V	<i>3º Formación en habilidades pedagógicas</i>		49-58
<i>Eje 4: Hacer del liderazgo una profesión atractiva</i>	Bloque VI	<i>4º Convertir la dirección en una profesión atractiva</i>		59-71
Los cuatro ejes	Bloque VII	<i>5º Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección</i>		72-83

TABLA 5.4. Correspondencia de los ejes establecidos por la OCDE con los bloques, dimensiones e ítems del cuestionario.

5.2.1.4 Tipos de ítems empleados en el cuestionario

Una de las ventajas del uso del cuestionario es la flexibilidad que éste aporta al investigador a la hora de seleccionar los ítems, pudiendo combinar las tipologías de preguntas que considere más oportunas.

Durante la elaboración del cuestionario, es fundamental dedicar tiempo tanto a la formulación de las preguntas como a la selección del modo de respuesta más apropiado para cada una de ellas, combinando la estructura necesaria para facilitar su cumplimentación y el posterior análisis de los datos. Como afirma Fox (1987), la meta al exponer las preguntas y las respuestas es dar al encuestado un medio que se aproxime a lo que desea contestar, sin que se sienta forzado a seleccionar una opción o a omitir la respuesta.

Cualquier cuestionario puede emplear un único modelo de respuesta, todos ellos o una combinación de los mismos; de hecho, dentro de una misma pregunta pueden integrarse opciones estructuradas y no estructuradas.

Teniendo en cuenta los distintos tipos de ítems y las ventajas e inconvenientes asociados a ellos (McMillan y Schumacher, 2005), se ha diseñado un cuestionario que combina diferentes

formatos de respuesta, utilizando en cada caso el tipo más adecuado para recoger la información requerida. Estas modalidades de ítem son:

- **Ítem de formato cerrado:** el sujeto elige una opción en la dicotomía si/no.
- **Ítem de escala valorativa:** el encuestado marca el lugar de la escala que mejor refleje sus creencias u opiniones sobre el enunciado.
- **Ítem de respuesta múltiple:** el sujeto elige una o varias alternativas entre las distintas opciones que se le plantean.
- **Ítem de formato abierto:** el sujeto tiene libertad para escribir la respuesta que estime más oportuna.

En los dos primeros bloques del cuestionario (“Variables relativas al centro” y “Variables personales”) se pretende recoger información descriptiva concreta; para ello, se han empleado en su mayoría ítems con formato estructurado, tanto de respuesta cerrada como múltiple, pues son los más apropiados cuando se conoce la amplitud de la variable. También, se han incluido dos ítems de respuesta abierta y cuatro que combinan una opción estructurada seguida de una no estructurada.

ÍTEMS DE LAS VARIABLES DESCRIPTIVAS	
Tipo de ítem	Número de ítem
Ítem de formato cerrado	5
Ítem de respuesta múltiple	3, 4, 6, 7, 8, 10 y 11
Ítem de formato abierto	1 y 2
Ítem que combinan varios formatos de respuesta	9, 12, 13 y 14

TABLA 5.5. Tipos de ítems contenidos en las variables descriptivas del cuestionario.

Los bloques de contenido integran ítems que buscan conocer la opinión de los sujetos encuestados acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico. El formato de respuesta que se ha considerado más adecuado en este caso es la escala valorativa.

Se trata de 83 ítems, todos ellos de escala valorativa, organizados en cinco bloques de contenido. Cada uno de estos ítems es sometido a una doble valoración, a través de dos escalas Likert de respuesta. En la primera “*en mi centro*” el encuestado debe valorar la opción de la escala que mejor refleja lo que ocurre en su centro actualmente, es decir el grado en que se producen cada una de las conductas de liderazgo expresadas. En la segunda “*sería deseable*”, se trata de que refleje su opinión sobre la pertinencia o relevancia que otorga a cada una de las prácticas expresadas, para mejorar la labor directiva y el liderazgo en el futuro. Ambas escalas cuentan con cinco grados de valoración que van de “nada” a “mucho”.

Se ha optado por una escala Likert de cinco grados, que presenta una opción intermedia, para evitar que, el encuestado se sienta obligado a posicionarse en una dirección, a favor o en contra, o a no responder (McMillan y Schumacher, 2005).

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	La dirección...	1	2	3	4	5
					1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes					

TABLA 5.6. Ejemplo de las escalas del cuestionario extraído del instrumento definitivo.

El cuestionario termina con un ítem abierto que recoge sugerencias y propuestas de mejora.

En definitiva, el instrumento diseñado presenta en su mayoría respuestas estructuradas, que proporcionan información de grupo más general. Estructurar el cuestionario en el mayor grado posible, aunque requiere una elaboración más costosa, reduce el tiempo y el esfuerzo invertido en su cumplimentación, y facilita el análisis de los datos.

5.2.2 Criterios de rigor del cuestionario: validez y fiabilidad

5.2.2.1 Validez del cuestionario

Para el estudio de validez del cuestionario, o lo que es lo mismo, el grado en que un instrumento mide lo que quiere medir, se ha utilizado la validez de contenido. Ésta se refiere, concretamente, al nivel en el que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), y se ha realizado a través de dos juicios de expertos.

En la primera revisión han participado 10 investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Tabla 5.7). Este grupo de expertos aportó recomendaciones relativas a la estructura del cuestionario y el contenido de sus dimensiones. La plantilla enviada para la evaluación del cuestionario puede consultarse en el Anexo VI.

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL
Experto 1	Catedrático de Universidad
Experto 2	Catedrático de Universidad
Experto 3	Catedrático de Universidad
Experto 4	Titular de Universidad
Experto 5	Titular de Universidad

» »

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL
Experto 6	Titular de Universidad
Experto 7	Titular de Universidad
Experto 8	Titular de Universidad
Experto 9	Profesor Sustituto Interino
Experto 10	Profesor Sustituto Interino

TABLA 5.7. Listado de expertos consultados en la validación del cuestionario y su categoría profesional.

Posteriormente, se contó con la colaboración de 10 expertos en dirección y liderazgo educativo de diferentes universidades españolas (Tabla 5.8), que evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems en una escala de 1 a 5, donde 1 indica “nada pertinente/claro, podría eliminarse”; 2 indica “poco pertinente/claro”; 3 indica “normal, regular, ni bien ni mal”; 4 indica “pertinente/claro”; y 5 indica “muy pertinente/claro”. La plantilla enviada a los jueces puede consultarse en el *Anexo VII*.

EXPERTO	INSTITUCIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL
Experto 1	Universidad de Huelva	Titular de Universidad
Experto 2	Universidad de Oviedo	Titular de Universidad
Experto 3	Universidad de Zaragoza	Titular de Universidad
Experto 4	Universidad de Huelva	Titular de Universidad
Experto 5	Universidad de Sevilla	Profesor Asociado
Experto 6	Universidad de Huelva	Profesor Asociado
Experto 7	Universidad de Santiago de Compostela	Profesor Contratado Doctor
Experto 8	Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor Agregado Interino
Experto 9	Universidad de Sevilla	Profesor Sustituto Interino
Experto 10	Universidad Autónoma de Madrid	Profesor Sustituto Interino

TABLA 5.8. Listado de expertos consultados en la validación del cuestionario y su afiliación profesional.

En base a sus valoraciones se ha evaluado la pertinencia y claridad medias de cada variable (ver Tabla 5.9). En la escala “*Apoyo a la calidad docente*” se observa que todos los ítems han sido calificados como pertinentes o muy pertinentes, excepto el ítem 6, que obtiene una puntuación media en pertinencia y claridad. El resto de ítems han sido considerados claros o muy claros.

En la escala "*Gestión estratégica de recursos*" todos los ítems han sido valorados como pertinentes o muy pertinentes y como claros o muy claros. Sin embargo, el ítem 17 obtiene una calificación media inferior a claro.

Todos los ítems de la escala "*Colaboración más allá de la escuela*" han sido clasificados como pertinentes y claros.

En la escala "*Fijación de metas y rendición de cuentas*", se observa que el ítem 36 obtiene una puntuación media por debajo del valor pertinente; mientras que, el resto de ítems han sido considerados como pertinentes o muy pertinentes. En cuanto a la claridad, los ítems 30 y 35, han sido calificados por debajo del valor claro, cuando los demás son considerados como claros o muy claros.

En la escala "*Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas*", todos los ítems son calificados como pertinentes o muy pertinentes. Sin embargo, en la escala de claridad únicamente los ítems 37 y 41 no alcanzan el valor claro.

Todos los ítems de la escala "*Formación y habilidades pedagógicas*" obtienen valores de pertinencia adecuados, entre pertinentes y muy pertinentes. En la escala de claridad, sólo el ítem 43 queda por debajo del valor claro.

En la escala "*Convertir la dirección en una opción atractiva*", se observa que la pertinencia es adecuada en todos los ítems, y únicamente el ítem 57 obtiene un valor por debajo de pertinente. En esta escala, todos los ítems han obtenido una calificación media por encima de claro.

Por último, en la escala "*Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección*", todos los ítems son considerados como pertinentes o muy pertinentes. En cuanto a la claridad de los ítems, el 67 ha obtenido una calificación media que lo sitúa entre normal y claro, mientras el resto son considerados como claros o muy claros.

DIMENSIÓN	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Apoyo a la calidad docente	1	4,89	0,33	4,00	1,50
	2	4,67	0,50	4,22	1,30
	3	4,63	0,74	4,67	1,00
	4	4,22	0,83	4,33	1,12
	5	4,78	0,44	4,22	1,30
	6	3,89	1,45	3,44	1,74
	7	4,78	0,44	4,33	1,32
	8	4,63	0,74	4,63	0,74
	9	4,78	0,44	4,56	0,73
	10	4,22	1,30	4,00	1,50
	11	4,78	0,44	4,11	1,17
	12	5,00	0,00	4,00	1,58
	13	4,89	0,33	4,11	1,36
	14	4,78	0,44	4,33	1,00
	15	4,67	0,71	4,78	0,44
Gestión estratégica de recursos	16	4,44	0,88	4,33	1,12
	17	4,44	0,88	3,89	1,54
	18	4,33	1,00	4,67	0,50
	19	4,56	0,73	4,33	1,12
	20	4,33	1,32	4,44	0,88
	21	4,00	1,50	4,44	0,88
Colaboración más allá de la escuela	22	4,78	0,44	4,67	0,50
	23	4,67	0,71	4,44	1,13
	24	4,78	0,67	4,33	1,12
	25	4,67	0,50	4,67	0,50
	26	4,67	0,71	4,44	1,01
	27	4,78	0,67	4,22	1,20
Fijación y evaluación de metas educativas	28	4,67	0,71	4,78	0,44
	29	4,67	0,50	4,33	0,87
	30	4,78	0,44	3,89	1,36
	31	5,00	0,00	4,67	0,71
	32	4,78	0,44	4,67	0,71
	33	4,89	0,33	4,67	0,50
	34	5,00	0,00	4,89	0,33
	35	4,33	1,41	3,78	1,72
	36	3,50	1,60	4,25	1,16

» »

DIMENSIÓN	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	37	4,75	0,46	3,67	1,80
	38	4,67	0,71	4,44	1,01
	39	4,67	0,50	4,44	0,88
	40	4,67	0,71	4,44	0,88
	41	4,22	1,39	3,67	1,80
	42	4,89	0,33	4,56	0,73
Formación en habilidades pedagógicas	43	4,56	0,73	3,67	1,66
	44	4,56	1,01	4,00	1,73
	45	4,89	0,33	4,11	1,54
	46	4,44	1,33	4,56	0,73
	47	4,78	0,67	4,89	0,33
	48	4,56	0,53	4,00	1,32
	49	4,56	0,73	4,33	1,12
	50	4,75	0,46	4,00	1,50
	51	4,78	0,44	4,44	0,88
	52	4,89	0,33	4,33	1,12
	53	4,67	0,71	4,44	0,88
Convertir la dirección en una profesión atractiva	54	4,67	1,00	4,44	0,88
	55	4,00	1,60	4,25	1,16
	56	4,78	0,44	4,67	0,71
	57	3,75	1,49	4,50	1,07
	58	4,11	1,36	4,56	1,01
	59	4,11	1,17	4,50	0,76
	60	4,67	0,71	4,67	0,71
	61	4,78	0,44	4,22	1,30
	62	4,44	1,01	4,33	1,12
	63	4,67	0,71	4,56	1,01
Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	64	4,50	0,76	4,63	0,74
	65	4,75	0,46	4,75	0,71
	66	4,75	0,46	4,50	0,93
	67	4,63	0,74	3,75	1,83
	68	4,50	0,76	4,50	0,76
	69	4,00	1,41	4,14	0,90
	70	4,88	0,35	4,63	0,74
	71	4,75	0,71	4,63	0,74
	72	4,88	0,35	4,50	0,93
	73	4,88	0,35	4,38	0,92
	74	4,75	0,71	4,50	0,93
	75	4,88	0,35	4,38	1,19

TABLA 5.9. Media y desviación típica de la pertinencia y la claridad de cada ítem.

Las valoraciones de los expertos consultados han sido tenidas en cuenta para la realización del cuestionario definitivo (*Anexo VIII*). Así, se han modificado todos aquellos ítems que obtuvieron baja puntuación en cuanto a la claridad o la pertinencia, tomando en consideración las sugerencias aportadas. También, han sido respetadas sus aportaciones en lo relativo a la suficiencia de los ítems para abordar cada dimensión.

La versión pre-final elaborada en base al juicio de expertos fue, también, sometida a un **estudio piloto** en el que participaron 111 profesionales de 12 centros de Educación Infantil y Primaria públicos. Durante la administración de los cuestionarios no se apreciaron dificultades en su cumplimentación. Algunas de las recomendaciones de mejora aportadas fueron tenidas en cuenta para la elaboración del cuestionario definitivo. (*Los datos recogidos en el estudio piloto pueden consultarse en el CD adjunto*).

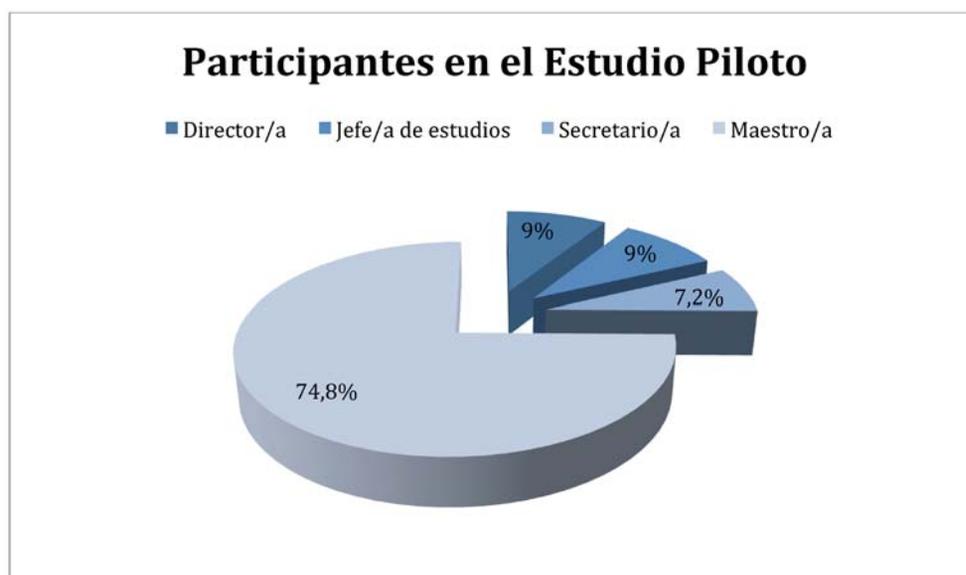


GRÁFICO 5.1. Porcentaje de sujetos participantes en el estudio piloto en base a su categoría profesional.

5.2.2.2 *Fiabilidad del instrumento*

Para conocer la confiabilidad del instrumento, o lo que es lo mismo, el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce resultados similares, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach. Este método de cálculo permite establecer la consistencia interna del test y sólo requiere una administración del mismo (Aiken, 1996).

En el grupo completo (Tabla 5.10) se observa un elevado grado de fiabilidad en todas las dimensiones, tanto en las puntuaciones de la escala “en mi centro”, como en las de la escala “sería deseable”.

DIMENSIONES	EN MI CENTRO			SERÍA DESEABLE		
	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Apoyo a la calidad docente	692	17	0,917	662	17	0,926
Gestión estratégica de recursos	603	9	0,717	578	9	0,780
Colaboración más allá de la escuela	696	7	0,839	689	7	0,878
Fijación y evaluación de metas educativas	772	9	0,926	741	9	0,925
Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	687	6	0,820	672	6	0,812
Formación en habilidades pedagógicas	622	10	0,930	637	10	0,943
Convertir la dirección en una profesión atractiva	495	12	0,823	495	12	0,883
Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	614	12	0,818	612	12	0,881

TABLA 5.10. Análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (grupo completo).

En la Tabla 5.11 se muestra el análisis de la fiabilidad para la población miembros del equipo directivo. Se ha obtenido una fiabilidad alta en todas las dimensiones, tanto en la escala "en mi centro" como en "sería deseable", excepto en la categoría *Gestión estratégica de recursos* en la escala "en mi centro", que presenta una fiabilidad moderada.

DIMENSIONES	EN MI CENTRO			SERÍA DESEABLE		
	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Apoyo a la calidad docente	282	17	0,812	256	17	0,921
Gestión estratégica de recursos	268	9	0,641	246	9	0,752
Colaboración más allá de la escuela	309	7	0,767	280	7	0,851
Fijación y evaluación de metas educativas	312	9	0,895	294	9	0,912

» »

DIMENSIONES	EN MI CENTRO			SERÍA DESEABLE		
	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	280	6	0,752	262	6	0,805
Formación en habilidades pedagógicas	301	10	0,922	279	10	0,939
Convertir la dirección en una profesión atractiva	224	12	0,780	202	12	0,888
Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	271	12	0,748	244	12	0,887

TABLA 5.11. Análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para el grupo equipo directivo.

Para la población de docentes se ha obtenido una fiabilidad adecuada en todas las escalas (Tabla 5.12).

DIMENSIONES	EN MI CENTRO			SERÍA DESEABLE		
	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach	N	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Apoyo a la calidad docente	410	17	0,949	406	17	0,925
Gestión estratégica de recursos	335	9	0,770	332	9	0,796
Colaboración más allá de la escuela	387	7	0,884	409	7	0,894
Fijación y evaluación de metas educativas	460	9	0,938	447	9	0,928
Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas	407	6	0,847	410	6	0,818
Formación en habilidades pedagógicas	321	10	0,932	358	10	0,947
Convertir la dirección en una profesión atractiva	271	12	0,840	293	12	0,879
Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	343	12	0,872	368	12	0,877

TABLA 5.12. Análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para el grupo docentes.

5.2.3 Diseño de la muestra

Se concreta ahora la población del estudio y el procedimiento por el que se han seleccionado las unidades de la misma. Esta fase se conoce como diseño de la muestra y es fundamental en el proceso de investigación.

“La población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensible los resultados de la investigación” (Bisquerra, 2004: 143).

En la delimitación de la población se ha tomado en consideración el problema de la investigación, los objetivos establecidos para la encuesta y los recursos económicos y temporales de los que se dispone.

La población del estudio cuantitativo son los maestros y equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

Para conocer el tamaño de la población (marco muestral) se ha realizado una petición por escrito a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Las cifras facilitadas por el Servicio de Coordinación de Gestión de Recursos Humanos se expresan en la Tabla 5.13 y pueden consultarse en el *Anexo IX*.

POBLACIÓN DEL ESTUDIO (N)	TAMAÑO
Docentes en CEIPs públicos de Andalucía	43.406
Docentes que ejercen cargos directivos en CEIPs públicos de Andalucía	5.721

TABLA 5.13. Tamaño de la población del estudio en base a las cifras aportadas por la Junta de Andalucía.

Como afirma Cea D’Ancona (2004), conocer a una población no implica que la investigación incluya de forma rigurosa a todas sus unidades. Bastará con la selección de una pequeña representación de la misma o *muestra*.

“Podemos definir la muestra (n) como un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativa de aquella” (Bisquerra, 2004: 143).

En esta investigación se ha evitado el diseño de un muestreo aleatorio simple, con la identificación numérica de los sujetos, previendo que éste supondría una merma de la muestra recogida.

En su lugar, se ha invitado a participar en la encuesta a toda la población del estudio (muestra invitada); sabiendo que ésta disminuye con respecto a la muestra aceptante (sujetos que aceptan a participar en la encuesta), y que ésta a su vez dista de la muestra productora de la información (sujetos que cumplimentan el cuestionario). No obstante, el sistema de elección de los sujetos ha sido aleatorio y no responde a un muestreo de conveniencia.

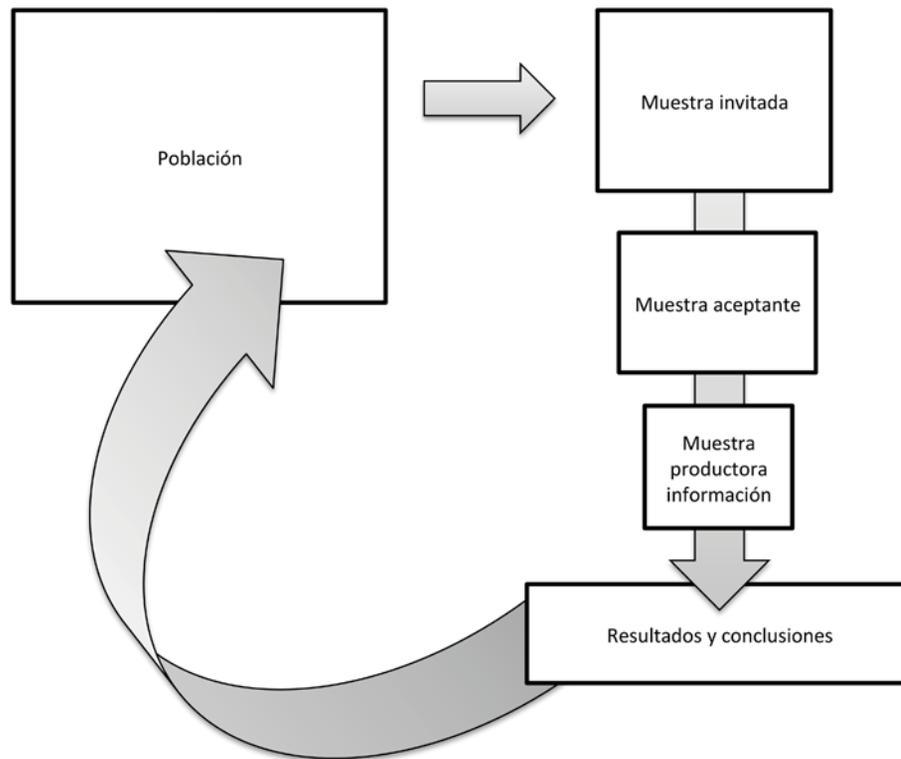


FIGURA 5.4. Ciclo de muestreo (Fox, 1987).

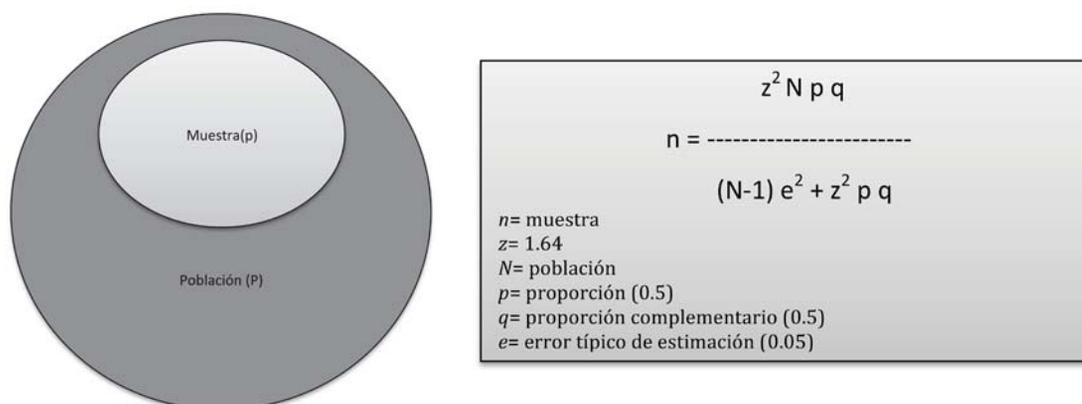
Finalmente, la muestra participante en la encuesta y productora de información esta compuesta por 533 docentes y 329 directivos.

POBLACIÓN DEL ESTUDIO	TAMAÑO DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE INFORMACIÓN
Maestros	533
Miembros de equipos directivos	329

TABLA 5.14. Tamaño de la muestra participante y productora de información.

La representatividad de la muestra es algo esencial para que los resultados obtenidos a partir de la misma sean generalizables a la población. Esta representatividad garantiza la validez externa de la investigación (Cea D'Ancona, 2004) y se logra con la aleatoriedad y el cálculo del tamaño de la muestra (Cea D'Ancona, 2001).

Para el cálculo del tamaño de la muestra se ha empleado la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968) considerando una población finita.



POBLACIÓN DEL ESTUDIO	TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA MUESTRA	TAMAÑO DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE INFORMACIÓN
Maestros	50.796	268 (267,56)	533
Miembros de equipos directivos	5.163	256 (255,69)	329

TABLA 5.15. Tamaño de la muestra del estudio en base a la fórmula de Tagliacarne (1968).

5.2.3.1 Descripción de la muestra

La descripción detallada de la muestra se realiza en el apartado de análisis y discusión de los resultados. A continuación, se presenta un resumen de las características de los sujetos encuestados:

En cuanto a **los miembros de equipos directivos**, la muestra está compuesta por 329 sujetos de 207 centros de Educación Infantil y Primaria públicos de las diferentes provincias andaluzas; de los cuales el 51,1% son mujeres y el 48,9% hombres.

Los intervalos de edad establecidos oscilan entre "menos de 30 años" y "60 años o más", siendo el intervalo de "50 a 59 años" el más frecuente con un 44,7% del total, seguido de los intervalos "de 40 a 49 años" y "de 30 a 39 años", con un 30,1% y un 22,5% respectivamente. Los intervalos de edad restantes ("60 años o más" y "menos de 30 años") presentan una frecuencia muy reducida, que representa el 2,1% para el primero y 0,6% para el segundo.

En relación al cargo, el 44,7% son directores/as, el 30,4% jefes/as de estudio y el 24,9% secretarios/as. De los 147 sujetos que han contestado en calidad de director o directora, la mayoría ha accedido al cargo al ser elegido por la Comisión establecida para tal fin (86,4%);

mientras que, sólo un 8,2% ha sido designado directamente por la administración. Además, un 5,4% ha señalado haber accedido al cargo por otra vía.

En lo relativo a la experiencia en el cargo, el 41,3% presenta una experiencia "inferior a 4 años", el 26,4% "de 4 a 8 años", el 16,7% de "8 a 12 años", el 7,9% "de 12 a 16 años", y tan sólo el 7,6% tiene una experiencia "de más de 16 años" en el cargo. Además, más de la mitad de los encuestados (55,7%) afirma haber ocupado otros cargos directivos con anterioridad, de los cuales el 46,1% corresponde al cargo de jefe de estudios, el 31,7% al de secretario y el 20% al de director; con una duración variable que oscila entre "menos de 4 años" y "más de 16", siendo el primer tramo el más frecuente con un 50% del total.

La experiencia docente de los directivos encuestados es también amplia. El 44,4% cuenta con una experiencia "de 21 a 30 años", el 20,1% "de 11 a 20 años", el 19,5% "más de 30 años", el 15,5% "de 5 a 10 años", y sólo el 0,6% tiene "menos de 5 años" de experiencia en la docencia.

En cuanto a su formación, un 9,1% cuenta con una segunda diplomatura, un 34,3% ha realizado una licenciatura y un 5,5% estudios de posgrado (máster o doctorado). Además, el 53,2% afirma haber recibido algún tipo de formación específica para desempeñar el cargo que ocupa; de éstos, el 83,3% ha cursado formación específica inicial y el 83,8% formación continua, con una duración y temporalización variable.

La muestra de docentes está compuesta por 533 maestros, que trabajan en 207 centros de Educación Infantil y Primaria públicos, distribuidos entre las diferentes provincias andaluzas.

Estos profesionales son en su mayoría mujeres (77,1%) y presentan edades comprendidas entre "menos de 30" y "60 años o más". El intervalo de edad más frecuente es el de "30 a 39 años" con el 33,6%, seguido de los intervalos "de 50 a 59 años" con el 28% y "de 40 a 49 años" con el 26,5%. Los intervalos de edad situados en los extremos ("menos de 30" y "60 años o más") son los que cuentan con menor representatividad con un 10,9% y un 0,9%, respectivamente.

En lo relativo a la experiencia como docente, la distribución entre los intervalos establecidos es bastante amplia. Así, el 27,1% presenta "de 21 a 30 años de experiencia", el 22,9% "de 11 a 20 años", el 22,3% de 5 a 10 años, el 15,7% "menos de 5 años" y el 12% "más de 30 años".

Además, el 31,1% afirma tener experiencia en la dirección habiendo ocupado algún cargo directivo a lo largo de su carrera docente. De ellos, el 40,8% ha desempeñado labores como jefe de estudios, el 28,8% como secretario y el 26,4% como director. Su permanencia en el cargo es variable en intervalos que van desde "menos de 4 años" hasta "más de 16", siendo el primero el que presenta una mayor frecuencia, con un 48,8% del total.

En cuanto a la formación, un 7,7% de los maestros encuestados ha realizado otra diplomatura, un 22,9% ha cursado una licenciatura, y sólo un 4,3% ha realizado estudios de posgrado (máster o doctorado).

5.2.4 Administración del cuestionario

Se han diseñado dos formatos del cuestionario para su administración. En primer lugar, se elaboró el cuestionario en formato papel y, a partir de éste, y con el propósito de poder acceder a una un sector más amplio de la población, se diseñó también una versión on-line.

A continuación, se describe el proceso seguido para administrar el cuestionario en los distintos formatos.

5.2.4.1 Cuestionario en versión papel

- **Contacto directo**

El cuestionario en formato papel se ha entregado de manera personal en numerosos centros de las provincias de Granada y Málaga.

En los centros a los que se ha acudido personalmente, se han aprovechado las ventajas propias del contacto directo. Como afirman Van Dalen y Meyer (1981), cuando el investigador presenta el cuestionario personalmente se genera un mayor compromiso y hay menos probabilidades de que los sujetos ofrezcan respuestas parciales o se nieguen a contestar. Además, de este modo es posible explicarles los propósitos del estudio, responder sus dudas y preguntas e instarles a que contesten con sinceridad y seriedad.

Sin embargo, aunque esta técnica tiene sus ventajas, los costes temporales y económicos son muy elevados, impidiendo desarrollar esta estrategia en todas las provincias.

La experiencia con esta modalidad ha sido en su conjunto muy positiva, pues en la mayoría de los centros nos han recibido con cordialidad, aceptando en mayor o menor medida la cumplimentación de la encuesta.

En estos casos, hay que especificar que el intermediario ha sido siempre el equipo directivo, principalmente el director o el jefe de estudios del centro. A ellos nos hemos dirigido para explicar el propósito del cuestionario y solicitar su colaboración. También, se les ha facilitado una carta de presentación formal (*Anexo V*) con los datos de la investigadora y el objetivo del estudio.

La elección de estas dos provincias para aplicar este sistema de administración no ha sido aleatoria:

- » Málaga ha sido elegida por su cercanía y por ser, junto a Sevilla, la provincia con mayor número de CEIPs públicos en su capital.
- » En Granada, la elección ha estado más vinculada a motivos de cercanía y disposición temporal.

- **Correo postal**

La versión papel del cuestionario, también, se ha enviado por correo postal a numerosos centros de todas las provincias andaluzas. Esta técnica ha permitido llevar un número elevado de cuestionarios a centros muy distantes entre sí, de forma rápida y a un bajo coste.

Sin embargo, como afirma Bisquerra (2004), esta opción presenta la amenaza de que las respuestas no regresen con la misma celeridad y que un porcentaje elevado no retorne.

Para contrarrestar este problema se ha recurrido a dos actuaciones básicas:

- » La búsqueda de numerosos contactos entre profesionales de la educación, que trabajan en centros con las características establecidas en la investigación. Éstos han servido de enlace con su centro escolar, responsabilizándose de la recogida de cuestionarios y su posterior envío. A todos ellos se les ha remitido un paquete con varios cuestionarios, la carta de presentación y un sobre preparado para su reenvío una vez cumplimentados.
- » El seguimiento constante a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos.

Esta vía ha sido, sin duda, la que ha permitido recoger mayor número de cuestionarios.

5.2.4.2 Cuestionario on-line

Se ha diseñado una versión on-line del cuestionario empleando el software libre "Lime-Survey", que el CSIRC de la Universidad de Granada pone a disposición de su personal. Este programa informático permite la confección de encuestas sin conocimientos en programación informática.

La principal ventaja de esta modalidad es su bajo coste económico y temporal, pues permite acceder a una población mucho más amplia y dispersa que empleando el correo postal y con unos costes aún menores. Sin embargo, la falta de contacto directo con los destinatarios reduce en gran medida las posibilidades de respuesta.

Para difundir esta versión del cuestionario se ha recurrido a varios mecanismos. En primer lugar, se ha realizado una batida a gran escala tomando los correos institucionales de todos los CEIPs andaluces. En segundo lugar, se ha recurrido a foros y plataformas para profesionales de la educación, donde se han hecho públicos los propósitos de la investigación y se ha solicitado la participación de todos aquéllos que, cumpliendo las características de la muestra del estudio, quisieran rellenarlo a través de la URL facilitada. Siguiendo esta fórmula, el enlace al cuestionario se hizo público en la página de Facebook de ASADIPRE (Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares) y en su foro "magister", así como, en el foro que tiene el sindicato STEs Andalucía.

Hay que puntualizar, que el formato del cuestionario on-line difiere en cierta medida de la versión impresa por exigencias del programa informático utilizado, resultando menos vistoso y algo más tedioso que el original.

En definitiva, esta estrategia de distribución, que en principio prometía buenos resultados, ha sido poco útil, representando un porcentaje muy pequeño de la muestra recogida.

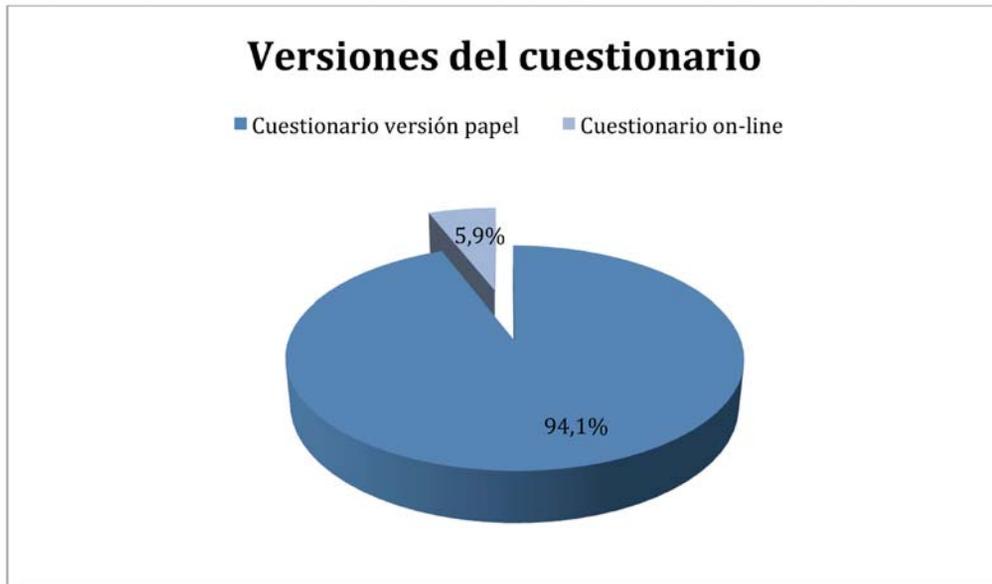


GRÁFICO 5.2. Porcentaje de cuestionarios recogidos con las distintas versiones del instrumento.

5.2.5 Análisis de los datos

El cuestionario utilizado ha sido diseñado para obtener ítems de información de carácter discreto, ya sean números o palabras fácilmente codificables, que requieren un análisis cuantitativo.

Dicho análisis se ha efectuado a través del paquete estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS Statistics 20), siguiendo varias fases fundamentales en el proceso:

- Corrección y numeración de los cuestionarios.
- Codificación de las posibles respuestas a cada pregunta, asignándoles un valor.
- Elaboración de la matriz de datos y definición de las variables que componen el cuestionario.
- Introducción de los datos en la matriz configurada para tal fin.
- Depuración de la matriz para corregir errores y asegurar que los análisis se basan en datos reales.
- Análisis estadístico de los datos empleando diferentes tipos de análisis.

El tratamiento de los datos mediante técnicas cuantitativas debe responder a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación (Babbie, Halley y Zaino, 2003), por ello se han analizado desde diferentes niveles.

Se ha realizado, en primer lugar, un análisis exploratorio de los datos (Exploratory Data Analysis, EDA), basado en el análisis descriptivo de las variables, que permite una mayor comprensión del fenómeno de estudio.

En las investigaciones a pequeña escala es suficiente con el uso de análisis de este tipo, que ofrecen información sobre la proporción de encuestados que respondieron a una pregunta de un modo determinado y la existencia de relación aparente entre las mismas. Sin embargo, en estudios más complejos es necesario ir más allá del nivel analítico y hacer uso de la estadística inferencial o los métodos multi-variables (Blaxter, Hughes y Tight, 2011). Por ello se han empleado otros análisis que incluyen:

- *La prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas*, con el objetivo de estudiar si existen diferencias significativas entre la opinión que tienen cada una de las poblaciones entre la escala de lo que ocurre en el centro y lo que es deseable que ocurra.
- *La prueba no paramétrica U de Mann-Withney para muestras independientes*, para conocer si existen diferencias significativas entre la opinión de las poblaciones para cada uno de los ítems del cuestionario.
- *La prueba no paramétrica U de Mann-Withney y Kruskal-Wallis*, para analizar si existen diferencias significativas en la opinión de los encuestados en base a las variables descriptivas establecidas en el cuestionario.

Además, se han realizado las pruebas correspondientes para el estudio de la fiabilidad y la validez del cuestionario.

5.2.6 Cronograma de la investigación cuantitativa

El desarrollo de la investigación cuantitativa ha implicado una secuencia de etapas que se han descrito a lo largo de este capítulo.

A continuación, se presenta un cronograma en el que se especifican las distintas tareas desarrolladas en esta etapa, así como, el periodo de realización de la Tesis Doctoral que han comprendido. Este apartado tiene como objetivo contribuir a alcanzar una visión clara y de conjunto del trabajo realizado.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	PERIODO DE DESARROLLO
Construcción y diseño del cuestionario - Elaboración del cuestionario inicial - Juicio de expertos I - Juicio de expertos II - Estudio piloto	Enero - abril de 2013 Enero - febrero 2013 Marzo de 2013 Marzo de 2013 Abril de 2013
Administración del cuestionario por diferentes vías	Mayo de 2013 - febrero de 2014
Creación de la matriz e introducción de los datos	Mayo de 2013 - abril de 2014
Análisis de los datos con el programa estadístico	Mayo - diciembre 2014

TABLA 5.16. Cronograma de la investigación cuantitativa.

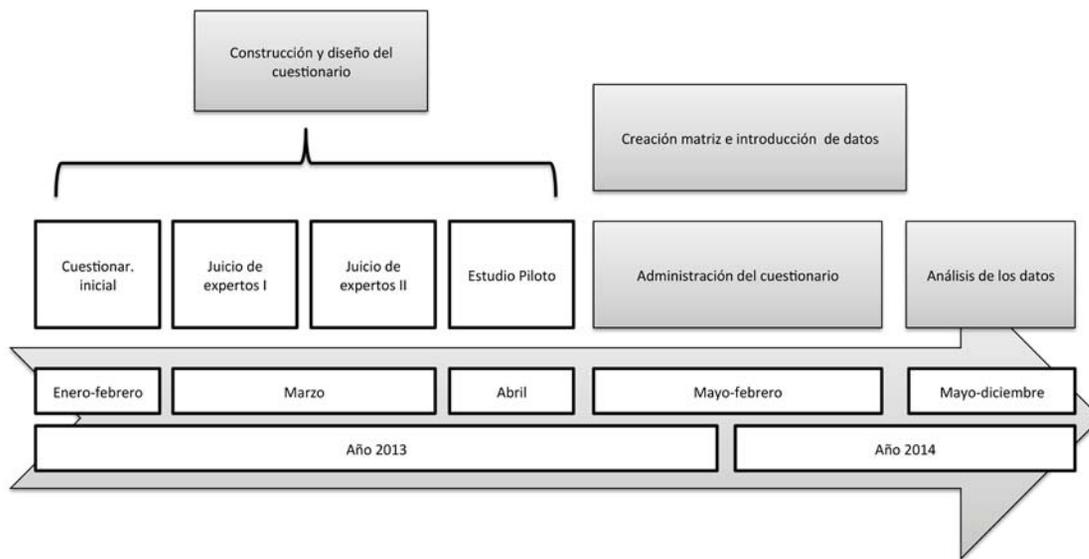


FIGURA 5.5. Cronograma de la investigación cuantitativa.

APARTADO 5.3

Desarrollo de la fase cualitativa

5.3.1 Elaboración de las guías de entrevista

El guión de las entrevistas fue elaborado tomando como punto de partida la revisión bibliográfica realizada y las dimensiones establecidas en la encuesta. El objetivo de las mismas es alcanzar un mejor entendimiento de los datos generales recogidos con el cuestionario, pudiendo profundizar, explicar e incluso ejemplificar las respuestas facilitadas por los encuestados, a través de las voces representativas de algunos profesionales de la dirección.

Se han empleado entrevistas en profundidad, las más recurrentes en la investigación cualitativa, con la intención de recoger con persistencia y exhaustividad información trascendente, y ahondar en temas relevantes relativos al objeto de estudio (Tójar, 2006).

Efectivamente, como afirma Albert (2007), las entrevistas se mueven en un continuo donde existen diferentes grados de estructuración, por los que el investigador puede optar para recoger la información que desee de la mejor manera posible.

Las entrevistas en cuestión responden a un formato semiestructurado. Así, incluyen un repertorio de preguntas, que actúan como guía dirigiendo la interacción entrevistador-entrevistado y asegurando que los temas clave sean explorados. Estas preguntas están organizadas de una manera lógica pero no rígida, con flexibilidad suficiente para que los sujetos puedan contestar de forma libre a las cuestiones que se les plantean (Lichtman, 2006).

“En completo contraste con la entrevista estructura, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas (...) no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión entrevistas en profundidad para referirnos a este método de investigación cualitativo” (Taylor y Bogdan, 2002: 101).

Las preguntas que componen las entrevistas (Kvale, 2011) se han organizado en torno a las diferentes dimensiones incluidas en el cuestionario. Se ha procurado que éstas sigan un orden lógico en el discurso, evitando dar saltos importantes en los temas tratados; y por ello, se ha creído conveniente alterar, en cierto modo, el orden empleado en la encuesta. Los bloques que figuran en la entrevista son:

- **Datos personales y profesionales**

Este apartado se corresponde con las variables descriptivas establecidas en el cuestionario, tales como: la edad, el género, el cargo ocupado, los años de experiencia en el mismo, la experiencia docente o la formación entre otros.

- **Dimensión 1. La escuela y su contexto**

Este primer bloque no guarda correspondencia con ninguna de las dimensiones del cuestionario, pero se creyó conveniente conocer el contexto en el que se desarrollan las prácticas de liderazgo, indagando en aspectos relativos a las particularidades del centro (ubicación, tamaño, antigüedad, personal, principales ventajas e inconvenientes), y las características del alumnado y sus familias (nivel social, económico y cultural). Estas cuestiones introductorias se consideraron, además, pertinentes para crear un vínculo con el entrevistado antes de entrar al tema que nos ocupa.

- **Dimensión 2. Historia en la dirección, formación y experiencia**

Este apartado tiene como objetivo profundizar en la historia profesional del entrevistado, conociendo cómo y por qué llegó al cargo actual, qué es lo que le atrajo del mundo de la dirección, cuál es su trayectoria docente, si dispone de experiencia previa en el ámbito directivo y si ha recibido formación para desempeñar el cargo que ocupa.

- **Dimensión 3. Labores a las que dedica su tiempo**

Antes de tratar de forma pormenorizada los distintos bloques de prácticas eficaces de liderazgo, se pretende con este apartado conocer a rasgos generales cuáles son las prácticas que desarrolla la dirección en su día a día, qué margen de tiempo les concede a cada una de ellas, cuáles considera más relevantes para el buen funcionamiento del centro y cuáles son desde su punto de vista las que entrañan mayor grado de dificultad.

- **Dimensión 4. Distribución del liderazgo**

Este bloque tiene como objetivo recabar información sobre si la dirección comparte con otros profesionales de la escuela sus responsabilidades pedagógicas y qué procedimiento utiliza para ello, es decir, en qué tareas delega, en quién y en qué criterios se basa para hacerlo.

- **Dimensión 5. Fijación y evaluación de metas educativas**

Aborda aspectos relativos a la visión de la escuela, tales como su carácter, su origen, las prácticas que utiliza para comprometer al profesorado con la misma, las metas a corto y largo plazo, y las estrategias para alcanzarlas.

- **Dimensión 6. Apoyo a la labor docente**

Este apartado pretende indagar en las acciones que ponen en marcha los entrevistados para ayudar al profesorado a mejorar su práctica dentro del aula; haciendo hincapié en conocer cuál es el clima de trabajo que impera en el centro, qué actuaciones desarrollan para promoverlo y qué estrategias llevan a cabo para favorecer la formación continua de los profesionales que trabajan en su escuela.

- **Dimensión 7. Gestión de los recursos**

Este bloque de preguntas tiene como objetivo conocer de qué manera los entrevistados gestionan los recursos de los que disponen en pro de la visión de su escuela. Es decir, qué estrategias emplean para llevar a cabo el mantenimiento de las instalaciones del centro y gestionar los recursos materiales, económicos y humanos con que cuenta el mismo.

- **Dimensión 8. Relaciones con la comunidad**

Aborda cuestiones que hacen referencia a la relación que mantiene la escuela con otros organismos e instituciones de la comunidad, tratando de conocer con qué entidades colabora, bajo qué objetivos y qué mecanismos utiliza para iniciar y mantener estos contactos. En este apartado se indaga, también, en la relación con otras escuelas (especialmente a través de redes) y con otros equipos directivos (de manera formal o informal); así como, en la relación con los padres y madres de los alumnos, y en las estrategias para favorecer su implicación en el aprendizaje de sus hijos y en las actividades del centro.

- **Dimensión 9. Atractivo del cargo y apoyo de la administración**

Este bloque está centrado en conocer cuál es la opinión de los entrevistados a cerca de la ocupación de un cargo directivo, profundizando en sus ventajas e inconvenientes, y en los aspectos a mejorar. Además, se incluye una cuestión que busca saber si creen que el apoyo que obtienen por parte de la administración es adecuado y suficiente, y si hay algunos ámbitos en los que debería implementar mejoras.

Las entrevistas han sido realizadas tanto a directores como a jefes de estudios que ejercen su labor en el contexto analizado (CEIPs públicos de Andalucía). Por ello, partiendo de este esquema general, se ha procedido a adaptar el guión de entrevista a los cargos señalados. A continuación, en la Tabla 5.17 pueden consultarse las cuestiones incluidas en la entrevista dirigida a los directores. De otra parte, los guiones completos de las dos entrevistas pueden verse en el *Anexo X*.

EJE DE INDAGACIÓN	PIES	ASPECTOS CONCRETOS QUE SE ESPERAN ENCONTRAR EN LA RESPUESTA
La escuela y su contexto	Hábleme, en primer lugar, de su escuela, ¿cuáles son sus características principales?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las principales características de la zona? - ¿Cuáles son las características de su alumnado? - ¿Qué nivel social, económico y cultural tienen sus familias? - ¿Cuáles son las características del centro, sus puntos fuertes y sus debilidades?
Historia en la dirección, formación y experiencia	<p>Cuénteme su historia como director ¿Cómo y por qué llegó a ser líder pedagógico de esta escuela?</p> <p>¿Con qué experiencia y formación cuenta para desempeñar su cargo? ¿Cómo contribuye ésta al ejercicio de sus labores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le atrajo del cargo directivo? - ¿Cuál fue el proceso de acceso al cargo? - ¿Cuál es su experiencia como docente? - ¿Tuvo experiencias previas de liderazgo dentro o fuera de la escuela (Otros cargos)? ¿Cómo han contribuido a su desempeño? - ¿Cuál era su formación cuando decidió optar a este cargo? ¿Tenía algún tipo de formación específica previa? - Desde su acceso al cargo ¿qué formación específica ha recibido? (Tipo: teórica, práctica, inicial, continua, cursos...) - ¿Considera esta formación suficiente? ¿Le ha ayudado en el desempeño de sus labores de liderazgo?
Labores a las que dedica su tiempo	¿Cómo describiría su liderazgo/trabajo como director en este centro? Hábleme de las labores que desempeña en su quehacer diario	<ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué actividades dedica la mayor parte de su tiempo? - ¿Qué labores considera prioritarias para el buen funcionamiento del centro? ¿Y para alcanzar aprendizajes de calidad? - ¿Qué actividades considera más difíciles de realizar? - ¿Cómo se enfrenta a los desafíos? (Estrategias)
Distribución del liderazgo	¿Comparte su liderazgo con otros profesionales de la escuela? ¿Cómo y con quién?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo y por qué distribuye el liderazgo? - ¿En qué tipo de tareas delega el liderazgo? - ¿Con quién comparte las responsabilidades pedagógicas? - ¿En qué criterios se basa dicha elección?
Fijación y evaluación de metas educativas	¿Cuál es la visión de su escuela? Descríbame los propósitos a alcanzar y las estrategias empleadas para ello	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué metas se plantea a corto y largo plazo para el desarrollo y mejora de su escuela? - ¿Cuáles son las áreas a mejorar y los desafíos a enfrentar en su centro (antes y ahora)? (Áreas prioritarias de mejora) - ¿De dónde surge esta visión? ¿Es una visión compartida? - ¿Está el profesorado comprometido con esta visión? - ¿Qué estrategias clave utiliza como líder para alcanzar estas metas (comunicación, planificación, evaluación...)? ¿Le han funcionado? - ¿En que momento se encuentra en el camino hacia el logro de esa visión? - ¿Cuál ha sido el éxito más importante alcanzado?

» »

EJE DE INDAGACIÓN	PIES	ASPECTOS CONCRETOS QUE SE ESPERAN ENCONTRAR EN LA RESPUESTA
Apoyo a la labor docente	¿Cómo ayuda al profesorado a mejorar su práctica docente? Indique alguna de las estrategias que emplea	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estrategias emplea para influir en el trabajo de los profesores en la escuela y el aula? (Asesoramiento, supervisión, motivación o incentivos) - ¿Cómo apoya la formación continua del profesorado? - ¿Cómo es el ambiente de trabajo de su centro? - ¿Cómo propicia un clima de trabajo colaborativo?
Gestión de los recursos	¿Qué estrategias utiliza para gestionar los recursos del centro con eficacia en pro de la visión de la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se gestionan los recursos materiales y las instalaciones del centro? - ¿Cómo se gestionan los recursos económicos? ¿Utiliza estrategias para obtener ingresos complementarios para el centro? - ¿Tiene posibilidades para gestionar los recursos humanos del centro (Contratación, incentivos, sanciones, aprovechamiento de los recursos humanos disponibles)?
Relaciones con la comunidad	Hábleme de las relaciones que mantiene la escuela con la comunidad ¿Con qué entidades establece contactos, cómo los propicia y con qué fin?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué organismos mantiene vínculos? - ¿Cuál es el nivel de implicación de las familias en el centro? - ¿Se mantienen relaciones con otras escuelas? (Pertenencia a redes) - ¿Mantiene relaciones con los equipos directivos de otros centros? (Pertenencia a redes)
Atractivo del cargo y apoyo de la administración	¿Considera la dirección como un cargo atractivo? Coménteme por qué y qué aspectos se podrían mejorar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ventajas e inconvenientes percibe? - ¿Qué aspectos cree que deberían ser mejorados? - ¿Se siente satisfecho con el cargo que ocupa? - ¿Considera que el apoyo que ofrece la administración es suficiente? ¿Qué aspectos debería cambiar para mejorar la dirección?

TABLA 5.17. Cuestiones incluidas en la entrevista dirigida a directores

En relación al desarrollo de las entrevistas, es pertinente comentar que el primer paso dado, una vez seleccionados los sujetos, fue contactar con ellos por teléfono. En esta primera conversación se les informó de los propósitos de la investigación y del procedimiento a seguir en el desarrollo de la entrevista, instándoles a participar en la misma. Una vez que los directivos accedían a colaborar, mostrando su conformidad con la investigación, se procedía a fijar la fecha, hora y lugar del encuentro, respetando siempre su disponibilidad y preferencias.

No cabe duda de que la situación en la que se produce la entrevista es parte del método de estudio y, como tal, debe ser tenida en cuenta, tratando de elegir un marco espacial y temporal que resulte favorable para discutir el tema en cuestión (Van Zanten, 2014). Se ha

buscado en todo momento que los entrevistados se sientan cómodos y predispuestos a la interacción; por ello, las entrevistas han sido realizadas siempre en el lugar de trabajo de los participantes y en el horario que a ellos les ha parecido más oportuno.

Durante el primer encuentro físico, se volvió a insistir en la finalidad del estudio, así como en el procedimiento de la entrevista, pidiéndoles permiso para recoger la conversación con una grabadora digital. Todo el tiempo se intentó mantener una actitud empática y de escucha activa con los entrevistados, tratando de construir relación y generar un clima cercano, agradable y distendido en el que se sintieran cómodos. En general, las entrevistas se han desarrollado con éxito, y tras un comienzo algo distante, poco a poco se ha generado una conexión, que ha permitido que los sujetos se abran y cuenten sus experiencias con cierta confianza.

Por último, hay que señalar el importante papel que tiene la ética a lo largo de todo el proceso. La naturaleza individual y personal de los datos cualitativos plantea una serie de problemas éticos (Gibbs, 2012), y para resolverlos es imprescindible preservar el anonimato de los participantes e informarles del uso que se va a hacer de los datos.

5.3.2 Criterios de rigor de las entrevistas

Muchas de las ideas relativas al rigor de una investigación se han gestado en el marco de la investigación cualitativa, haciendo un fuerte énfasis en asegurar criterios como la validez, la fiabilidad y la generalizabilidad de los resultados. Pero, como afirma Kvale (2011), asegurar la calidad de la investigación cualitativa es una cuestión que no se puede eludir, existiendo procedimientos que permiten garantizarla.

Siguiendo a Gibbs (2012), en **el estudio de la validez** de una investigación cualitativa existen varias técnicas que se pueden utilizar, para garantizar no que el trabajo realizado sea un retrato fiel y exacto de la realidad, pero sí para eliminar errores y generar explicaciones más ricas de los datos.

Una de las técnicas que se han utilizado en esta investigación es *la triangulación*. Ésta permite obtener una visión más precisa de la realidad estudiada, con el uso de distintas muestras o conjuntos de datos, diferentes métodos de investigación y teorías o con la intervención de varios investigadores. En este trabajo, como ya se ha comentado, se ha recurrido a diferentes métodos, instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis de los datos que aportan mayores niveles de credibilidad y confiabilidad al estudio.

Otra de las técnicas empleadas es la de *las comparaciones constantes* durante el proceso de creación de los códigos y la codificación de las entrevistas, como un medio de comprobación dentro de cada caso y entre los mismos. Esta labor comparativa permite aumentar la riqueza de los análisis, pero también garantiza que se ha captado con minuciosidad lo que los entrevistados han dicho.

Para asegurar la validez, también se ha empleado como estrategia *la fundamentación*, proporcionando citas textuales extraídas de las entrevistas, que permiten aproximar al lector a los datos y mostrarle con exactitud cómo las personas estudiadas expresan sus opiniones o experiencias acerca del objeto de estudio.

La fiabilidad de una investigación cualitativa es más difícil de demostrar cuando se investiga en solitario. Sin embargo, aún en estos casos, existen medidas para asegurar la mayor coherencia interna posible. Para garantizar la fiabilidad, en esta investigación, se han utilizado las estrategias descritas por Gibss (2012):

La comprobación de las transcripciones para evitar que tengas errores obvios. Es una tarea tediosa, que requiere de bastante tiempo, pues consiste en revisar una y otra vez la información transcrita; pero queda facilitada cuando el transcriptor y el investigador son la misma persona.

Las comprobaciones constantes de la codificación también favorecen la fiabilidad del trabajo.

Otro aspecto que se debe tener presente, pues contribuye a la calidad de la investigación, es la **práctica ética** (Meneses y Rodríguez, 2011). Los datos cualitativos tienden a ser ricos, detallados y confidenciales, y la práctica de la investigación debe reflejar esta relación de intimidad entre el entrevistador y el entrevistado. Los principios clave para mantener la ética de la investigación son: evitar dañar a los participantes e intentar producir ciertos beneficios con la investigación; para ello se deben considerar aspectos como: el consentimiento informado, el anonimato y el asegurar que la transcripción es lo más fiel posible al original.

5.3.3 Participantes

A diferencia de lo que ocurre en la investigación cuantitativa, en los estudios de carácter cualitativo se elige a un número restringido de sujetos. Aunque, esto supone limitaciones con respecto a la representatividad de los resultados, hay que tener presente que la generalización no constituye uno de los objetivos de este tipo de investigación; que está más centrada en el estudio de un caso concreto, con interés en sí mismo, para profundizar en su significado. Como afirman Taylor y Bogdan (2002), el número de casos carece relativamente de importancia, lo realmente relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a comprender el área de estudio.

Así, en el ámbito cualitativo, el proceso de selección de los casos no es aleatorio, sino que responde a estrategias intencionales o deliberadas, que buscan el cumplimiento de ciertos criterios establecidos previamente por el investigador (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 1996). Siendo una condición imprescindible, a la hora de seleccionar los casos, que respondan al perfil característico de la población que se va a estudiar, es decir, que sean representativos del medio social y cultural estudiado; pero también, que dispongan de una buena historia que contar (Del Río, 1998), y de tiempo, voluntad y capacidad para hacerlo (Taylor y Bogdan, 2002).

Concretamente en esta investigación, los criterios tenidos en cuenta para seleccionar los diferentes casos son:

En primer lugar, se han buscado centros de Educación Infantil y Primaria andaluces que destacaran por sus prácticas directivas y por:

- Alcanzar buenos aprendizajes (dentro de sus limitaciones), a pesar de encontrarse ubicados en zonas de difícil desempeño y atender a un alto porcentaje de alumnos con un índice socio-económico bajo.
- Alcanzar aprendizajes mejores de lo esperado encontrándose ubicados en contextos favorables.

	MALOS PRERREQUISITOS	BUENOS PRERREQUISITOS
RESULTADOS MEJOR DE LO ESPERADO	A. Escuelas de alto rendimiento	B. Escuelas con alto rendimiento visible
RESULTADOS PEOR DE LO ESPERADO	C. Escuelas con bajo rendimiento visible	D. Escuelas de bajo rendimiento

TABLA 5.18. Tipos de escuela en base al contexto en que se ubican y a los resultados obtenidos. Establecidos por Christopher Day para el Proyecto ISSPP.

En segundo lugar, se ha intentado que los directivos entrevistados cumplan con criterios preestablecidos relativos al cargo, el sexo, la edad, la formación y la experiencia; tratando de que exista una cierta diversidad entre los participantes, que permita alcanzar una comprensión más profunda del objeto estudiado, y que a la vez refuerce y explique algunos de los resultados obtenidos en los análisis estadísticos.

En el proceso de selección de los entrevistados, también, han influido otros aspectos como el grado de accesibilidad y la predisposición e interés para participar en la investigación (Gewerc y Montero, 2000).

Teniendo en cuenta estos factores, se entrevistó a un total de 8 directivos escolares que desarrollan su labor en centros con el perfil señalado; éste número de sujetos ha sido suficiente para obtener el nivel de saturación, considerando que nuevos casos no aportarían información relevante.

A continuación, se resumen las principales características de los entrevistados, tomando en consideración los criterios de selección:

1. **Jorge:** es director de un CEIP público ubicado en la provincia de Málaga. Con 49 años de edad, cuenta con una experiencia de 26 años en la docencia y de 12 en el cargo actual, aunque anteriormente ya había ocupado otros puestos directivos. En lo relativo a su formación, dispone de una licenciatura en psicopedagogía y ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa.

2. **Rocío:** es directora de un CEIP público de Granada. A sus 46 años de edad, lleva más de 20 años dedicada a la docencia y ha ocupado todos los cargos directivos, siendo desde hace dos directora de su escuela. Ha realizado cursos de formación inicial y continua, y dispone de formación específica para el cargo.
3. **Manuel:** es director de un CEIP de la provincia de Granada. Tiene 52 años y una experiencia docente de más de 30. Aunque ha realizado su labor en diferentes escuelas, es maestro de la actual desde hace 9 años, llevando 7 en el cargo de director. Dispone de experiencia previa en la dirección, habiendo sido director durante 4 años de un colegio público rural, y de formación específica para el cargo.
4. **Amalia:** es directora de un CEIP ubicado en una localidad sevillana. A sus 49 años, ha dedicado 26 a la enseñanza y 10 a la dirección de su escuela. Dispone de una pequeña experiencia previa en el ámbito directivo, habiendo sido directora en funciones durante un tiempo en un centro de Huelva. Además, cuenta con un importante bagaje formativo tanto en el ámbito docente como en el directivo, y es licenciada en filología francesa.
5. **Isabel:** es jefa de estudios de un CEIP público de Granada. Tiene 36 años, de los cuales ha dedicado al menos 12 a la enseñanza. Lleva dos años como miembro del equipo directivo de su centro, siendo ésta su primera experiencia en el ámbito de la dirección escolar. No ha cursado otros estudios superiores a parte de aquéllos por los que accedió al cuerpo docente, y tampoco dispone de formación específica para el ejercicio del cargo.
6. **Carmen:** es jefa de estudios de un CEIP público de Málaga. Tiene 57 años y lleva prácticamente toda su vida dedicada a la educación. Cuenta con más de 30 años de experiencia docente, tiempo que ha compatibilizado con la ocupación de distintos cargos directivos (secretaria, directora y jefa de estudios). Actualmente y desde hace más de 16 años, es la jefa de estudios de su colegio. Es licenciada en historia, y aunque sí ha recibido formación para el cargo de directora y para el de secretaria, no ha cursado ninguna formación específica para el desempeño del cargo actual.
7. **Javier:** tiene 42 años y es jefe de estudios, desde hace 7, de un centro situado en la provincia de Granada. Lleva 18 años en el ejercicio docente y ha ocupado otros cargos directivos a lo largo de este tiempo. No dispone de ninguna formación específica para desempeñar el puesto actual.
8. **Juan:** es jefe de estudios de un CEIP público de Málaga. Tiene 32 años, cuenta con una experiencia de 7 años en la docencia y lleva 3 ocupando el cargo actual. No presenta experiencia previa en labores directivas ni ha recibido formación específica.

La Tabla 5.19 recoge de manera sintética y clara los datos descritos.

PARTICIPANTES	SEXO	EDAD	CARGO OCUPADO	SISTEMA DE ACCESO A LA DIRECCIÓN	AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL CARGO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	OTROS CARGOS ANTERIORES	FORMACIÓN OTRA DIPLOMATURA	FORMACIÓN LICENCIATURA	FORMACIÓN POSGRADO	FORMACIÓN ESPECÍFICA
1. Jorge	Hombre	De 40 a 49	Director	Elegido por la comisión	De 8 a 12	De 21 a 30	Jefe de estudios	No	Psicopedagogía	No	Si
2. Rocío	Mujer	De 40 a 49	Directora	Elegida por la comisión	Menos de 4	De 21 a 30	Secretaria Jefa de estudios	No	No	No	Si
3. Manuel	Hombre	De 50 a 59	Director	Elegido por la comisión	De 4 a 8	Más de 30	Director en otro centro	No	No	No	Si
4. Amalia	Mujer	De 40 a 49	Directora	Elegido por la comisión	De 8 a 12	De 21 a 30	Directora en funciones	No	Filología francesa	No	Si
5. Isabel	Mujer	De 30 a 39	Jefa de estudios	–	Menos de 4	De 11 a 20	No	No	No	No	No
6. Carmen	Mujer	De 50 a 59	Jefa de estudios	–	Más de 16	Más de 30	Directora y secretaria	No	Historia	No	No
7. Javier	Hombre	De 40 a 49	Jefe de estudios	–	De 4 a 8	De 11 a 20	Secretario	No	No	No	No
8. Juan	Hombre	De 30 a 39	Jefe de estudios	–	Menos de 4	De 5 a 7	No	No	No	No	No

TABLA 5.19. Datos descriptivos de los entrevistados.

A continuación, se muestra la duración de las entrevistas, cuyo audio y transcripción pueden ser consultados íntegramente en el CD adjunto.

ENTREVISTADO	DURACIÓN ENTREVISTA
Jorge (1)	01:37:23
Rocío (2)	01:39:00
Manuel (3)	01:12:10
Amalia (4)	01:27:20
Isabel (5)	01:04:32
Carmen (6)	01:23:11
Javier (7)	02:00:30
Juan (8)	01:21:28

TABLA 5.20. Duración de las entrevistas realizadas.

5.3.4 Análisis de los datos

Con independencia del instrumento empleado para recoger los datos cualitativos, antes de establecer el proceso de análisis de los mismos, es pertinente considerar los diferentes tipos de estudios cualitativos y posicionarse en uno de ellos.

Taylor y Bogdan (2002) distinguen entre dos tipos de estudios cualitativos: los estudios descriptivos y los teóricos o conceptuales.

Los estudios puramente descriptivos o etnográficos tratan de proporcionar una imagen fiel de lo que la gente dice y del modo en que actúa, dejando que sus palabras y acciones hablen por sí solas. Este tipo de estudios se caracterizan por estar redactados de modo que los lectores puedan extraer sus propias conclusiones a partir de los datos.

Por su parte, *los estudios teóricos o conceptuales* tienen como fin comprender o explicar rasgos de la vida social, que van más allá de las propias personas y escenarios estudiados. En ellos los datos son usados para ilustrar teorías o conceptos y para convencer a los lectores de que lo que el investigador enuncia es cierto.

El enfoque utilizado en esta investigación se orienta más hacia la comprensión en profundidad de las historias recogidas, que en el desarrollo de conceptos y teorías; situando la investigación cualitativa en el plano de la etnografía descriptiva.

Aunque los estudios descriptivos se caractericen por un mínimo de interpretación (Taylor y Bogdan, 2002), la mayoría de los autores que han escrito sobre investigación cualitativa afirman que el proceso de análisis incluye el manejo de los datos y la interpretación, en una secuencia que implica: los procedimientos administrativos, la redacción de los datos, el análisis interpretativo y la redacción de las conclusiones (Gibbs, 2012).

Por tanto, el análisis en investigación cualitativa supone una cierta transformación; pues se comienza con una colección voluminosa de datos, que es necesario procesar mediante procedimientos analíticos, para alcanzar finalmente un análisis que resulte claro, comprensible, fiable y original.

Concretamente, en la investigación que nos ocupa, el procedimiento que se ha seguido para analizar los datos es el sugerido por Martínez-Carazo (2006).

Una vez obtenidos los datos cualitativos, a través de la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas, se procedió a realizar su transcripción. **La transcripción** de los datos es un proceso habitual en la investigación cualitativa, pues resulta más sencillo trabajar con un texto mecanografiado. Sin embargo, éste proceso conlleva un importante coste temporal (4 ó 6 veces el tiempo de recogida de los datos) y supone un cambio de medio (de audio a texto), que tiene como consecuencia una cierta interpretación de los datos (Gibbs, 2012).

Antes de iniciar la transcripción, es esencial determinar el nivel de la misma. En este caso, se ha optado por un nivel de transcripción, que Gibbs (2012: 36) denomina, "*literal con dialecto*".

Finalizado este proceso, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de cada una de las transcripciones, depurando errores que pudieran alterar el significado del texto.

El paso siguiente fue **la categorización o codificación** de las transcripciones. Esta labor consiste en identificar y registrar fragmentos del texto que hacen referencia a la misma idea, vinculándolos a un concepto que se conoce como código o categoría. Su propósito es analizar el texto, organizarlo en ideas temáticas, y recuperar de manera ordenada secciones del mismo que se encuentran relacionadas por el tema.

Puesto que las entrevistas realizadas en este estudio tienen como objetivo profundizar y explicar las dimensiones incluidas en el cuestionario, a priori se conocían cuáles eran las categorías que guiarían el proceso de análisis. Sin embargo, este listado de categorías no ha sido el definitivo, sino que se fue refinando y operativizando con la lectura detallada de las entrevistas (Taylor y Bogdan, 2002), a través de un proceso de comprobaciones constantes (Gibbs, 2012).

El proceso de codificación seguido es selectivo (Flick, 2004), adscribiendo un determinado número de categorías a cada una de las dimensiones preestablecidas, hasta que se ha determinado que nuevas codificaciones no aportaban nuevos conocimientos. Así, en el proceso de análisis se han considerado 9 dimensiones, que incluyen un total de 48 categorías, agrupadas como se refleja a continuación.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Características de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto del centro - Características (antigüedad, tamaño e instalaciones) - Planes y proyectos en desarrollo - Puntos fuertes - Puntos débiles
2. La dirección	<ul style="list-style-type: none"> - Como llego a la dirección - Experiencia docente - Experiencia en otros cargos - Utilidad experiencia - Formación - Qué le atrae del cargo
3. Apoyo a la labor docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clima - Coordinación - Asesoramiento - Formación del profesorado - Supervisión en el aula - Supervisión y seguimiento programaciones - Atención a la diversidad
4. Fijación y evaluación de metas	<ul style="list-style-type: none"> - Visión - Áreas prioritarias de mejora - Indicios de calidad y buenos resultados - Evaluación - Rendición de cuentas
5. Gestión de los recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos económicos - Recursos materiales e instalaciones - Recursos humanos

» »

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
6. Liderazgo distribuido	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo distribuye - En qué tareas delega - En quién delega - Bajo qué criterios
7. Relaciones dentro y fuera de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con la comunidad - Relación con las familias - Relación con los alumnos - Relación con otras escuelas - Relación con otros equipos directivos - Pertenencia a redes profesionales
8. Labores del día a día	<ul style="list-style-type: none"> - La docencia - Labores de gestión - Labores fundamentales - Labores complejas
9. El atractivo de los cargos directivos	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de acceso a la dirección - Carrera profesional - Incentivos - Toma de decisiones y política educativa - Sobrecarga de trabajo y burocracia - Satisfacción con el cargo - Aspectos a mejorar - Apoyo de la administración

TABLA 5.21. Dimensiones y categorías extraídas de las entrevistas.

Como afirma Gibbs (2012), clasificar todos los datos y buscar en ellos, al tiempo que se genera un análisis coherente basado en los mismos, requiere una buena organización y un enfoque estructurado para su tratamiento. Ésta es una de las principales razones por las que los programas de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador (CAQDAS) se han hecho tan populares.

En este caso, se ha empleado el software informático Nudist Vivo (versión 10.1.3), que ha favorecido todos estos procesos “administrativos”; permitiendo la realización de las transcripciones y su posterior división en unidades de significado (categorización).

Este programa ha facilitado, también, el **análisis** de los datos, posibilitando:

- *El análisis vertical*, por el que se ha llevado a cabo un estudio individual de la historia de cada uno de los sujetos entrevistados. Estas narraciones se han realizado, de manera secuencial, en base a las grandes dimensiones preestablecidas.

- *El análisis horizontal*, por el que se han comparado las distintas narraciones buscando temas comunes, solapamientos o divergencias entre los relatos de los directivos entrevistados. Con este análisis se han realizado cruces entre los sujetos atendiendo a las variables descriptivas.

Además, para estos análisis se han empleado dos de las fórmulas citadas por Bolívar, Domingo y Fernández-Cruz (2001). Por una parte, se ha utilizado la *forma analítica* para reconstruir de manera comprensiva los relatos de los entrevistados en base a las dimensiones establecidas. Por otra parte, se ha recurrido a la *forma ilustrativa*, seleccionando fragmentos de texto que permiten ejemplificar y comprender algunos de los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los datos recogidos mediante el cuestionario.

5.3.5 Cronograma de la investigación cualitativa

El desarrollo de la investigación cualitativa ha implicado una serie de fases, que han sido explicadas en este capítulo. A continuación, se presenta un cronograma en el que se especifican las distintas tareas desarrolladas y el periodo de realización de la Tesis Doctoral que han comprendido.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	PERIODO DE DESARROLLO
Desarrollo de las guías de entrevista	Marzo de 2014
Selección de los participantes	Mayo de 2014 - junio de 2015
Realización de las entrevistas	Junio de 2014 - junio de 2015
Transcripción de las entrevistas	Junio de 2014 - agosto de 2015
Categorización	Febrero - septiembre 2015
Análisis datos	Febrero - octubre 2015

TABLA 5.22. Cronograma de la investigación cualitativa.

Esta segunda fase de investigación tiene un carácter secuencial, así la recogida de los datos a través de las entrevistas se ha realizado de manera progresiva a lo largo de varios meses; coincidiendo en el periodo inicial con el análisis de los datos cuantitativo. El proceso de transcripción y codificación, también, ha seguido esta lógica; de modo que, a medida que se iba recogiendo la información, ésta se iba transformando de formato audio a texto y se iba organizando en unidades temáticas, que pudieran ser recuperadas con facilidad, con la ayuda del software Nvivo, para el posterior análisis. El último paso, ha sido la elaboración de las narraciones correspondientes a cada una de las entrevistas y la realización del análisis horizontal comparativo.

[CAPÍTULO 6]

Resultados obtenidos con el cuestionario

- 6.1 *Descripción de la muestra*
- 6.2 *Análisis descriptivos: frecuencias y porcentajes*
- 6.3 *Diferencias en la percepción de las escalas del cuestionario*
- 6.4 *Comparación entre la opinión de los directivos y los docentes*
- 6.5 *Análisis inferenciales*

APARTADO 6.1

Descripción de la muestra

A continuación, se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las variables descriptivas establecidas en el cuestionario para las dos muestras del estudio.

6.1.1 Equipos directivos

La muestra de sujetos encuestados como miembros de equipos directivos está compuesta por un total de 329 sujetos, de los que el 51,1% (168) son hombres y el 48,9% (161) mujeres.

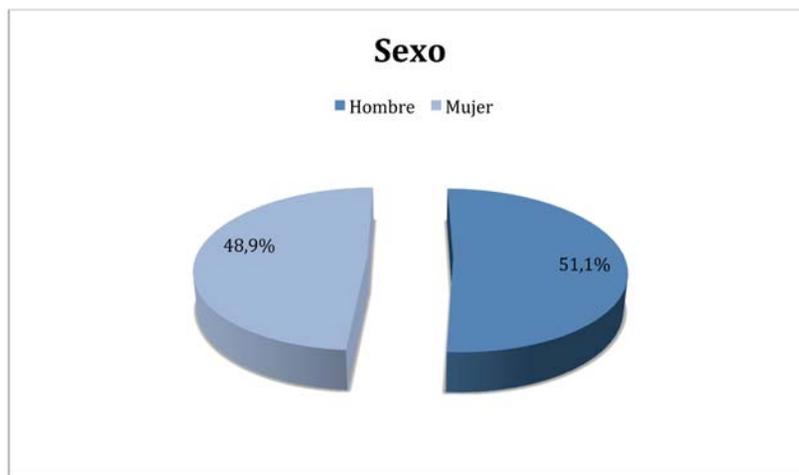


GRÁFICO 6.1. Distribución de la muestra de equipos directivos en función de la variable "sexo".

Sus edades oscilan entre menos de 30 años y 60 años o más, estando la mayor parte de la muestra (97,3%) agrupada en los intervalos de edad centrales que van de 30 a 59 años (de 30 a 39, de 40 a 49 y de 50 a 59). Tan sólo el 2,7% (9) presenta edades comprendidas en los extremos menos de 30 años y 60 años o más.

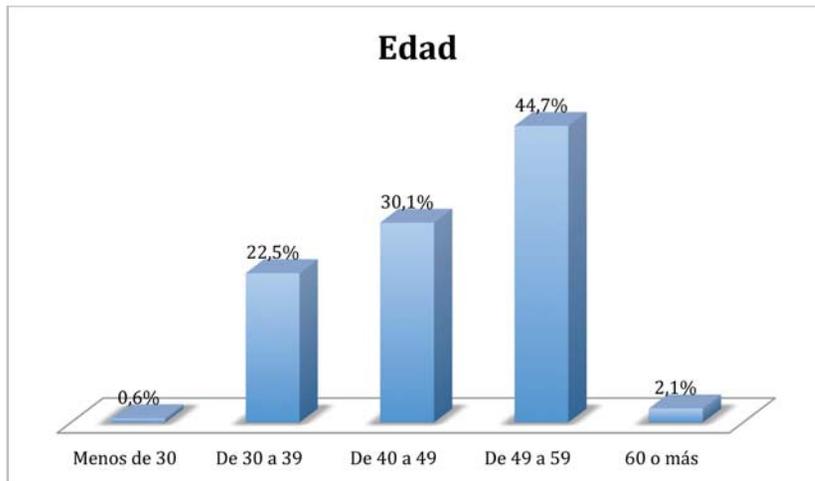


GRÁFICO 6.2. Porcentajes para la variable "edad".

Estos sujetos trabajan en 207 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. Aunque la distribución entre las distintas provincias es amplia, las que presentan un mayor porcentaje son Málaga con el 33,4% (110) y Granada con el 27,4% (90). Para las demás provincias el porcentaje es inferior, siendo de 13,1% (43) en Cádiz, 7,3% (24) en Almería, 7% (23) en Córdoba, 6,7% (22) en Sevilla, 3,6% (12) en Jaén y 1,5% (5) en Huelva.

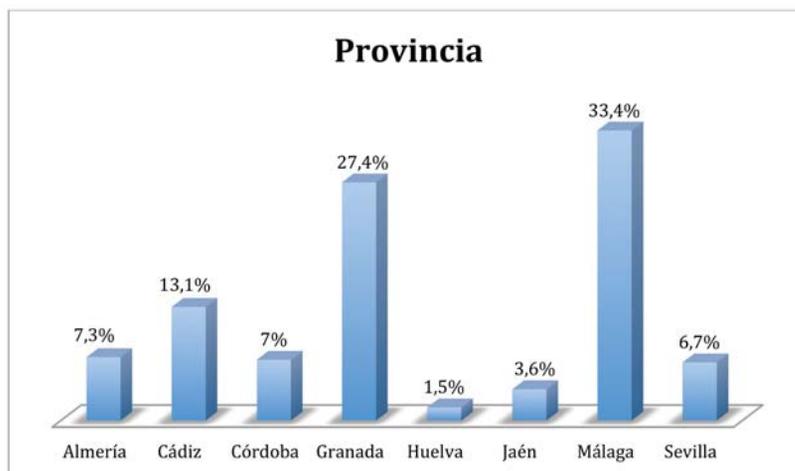


GRÁFICO 6.3. Porcentajes para la variable "provincia".

Estos centros ofertan enseñanzas de Educación Infantil en el 98,5% de los casos, Educación Primaria en el 100%, Educación Especial en el 99,1% y Educación Secundaria Obligatoria en el 6,1%.

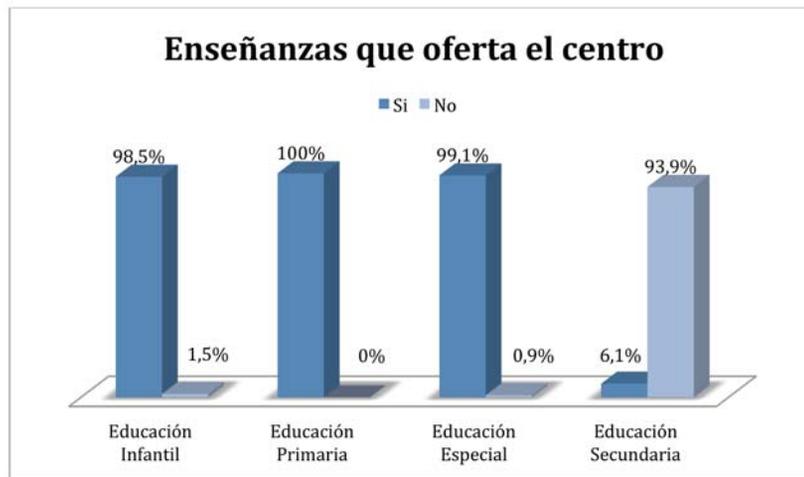


GRÁFICO 6.4. Porcentajes en base a la variable "enseñanzas que oferta el centro".

En cuanto al tamaño de los CEIPs, las frecuencias más altas se encuentran en los centros de 1 línea y 2 líneas con el 37% (121) y el 30,9% (101) respectivamente. Para el resto de los casos, se halla que el 18,3% (60) desempeña su labor en centros de 3 líneas, el 4,9% (16) en centros de 2 y 3 líneas, el 4,6% (15) en centros de 1 y 2 líneas, el 2,1% (7) en centros de 4 líneas y el 2,1% (7) en centros de 3 y 4 líneas.

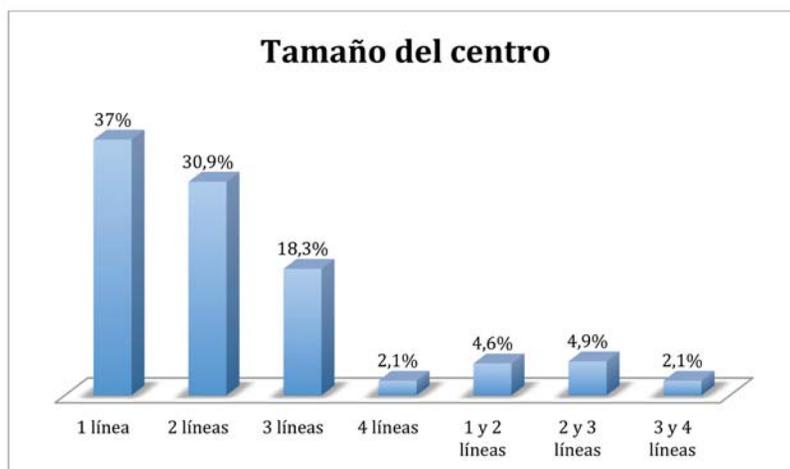


GRÁFICO 6.5. Porcentajes para la variable "tamaño del centro en función del número de líneas".

De los sujetos que han contestado en calidad de miembros de equipos directivos, el 44,7% (147) son directores/as, el 30,4% (100) son jefes/as de estudios y el 24,9% (82) secretarios/as.

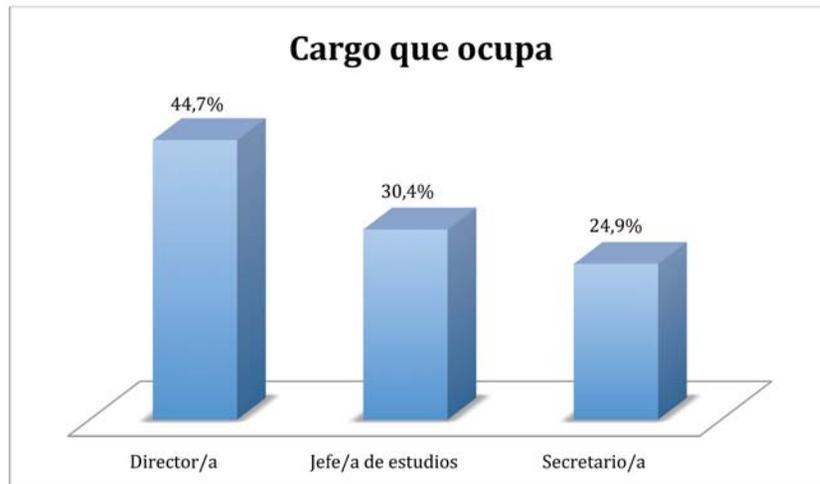


GRÁFICO 6.6. Porcentajes en relación a la variable "cargo que ocupa".

En relación al sistema de acceso al cargo, de los 147 directores encuestados, el 86,4% (127) ha sido elegido por la comisión establecida para tal fin, y sólo un 8,2% (12) ha sido designado directamente por la administración. Además, un 5,4% (8) afirma haber accedido al cargo por otra vía, entre las que han sido citadas: en funciones por baja o jubilación (57,1%/4), por la presentación de un Proyecto de dirección (28,6%/2) o porque nadie quería (14,3%/1).

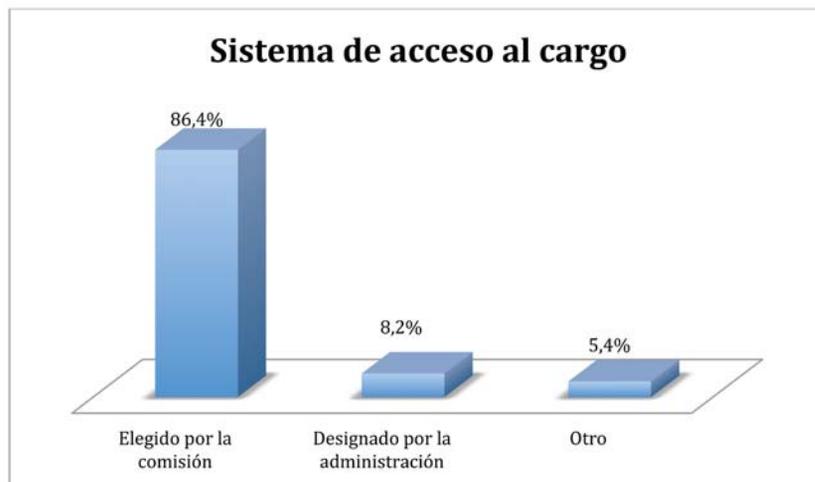


GRÁFICO 6.7. Distribución de porcentajes para la variable "sistema de acceso al cargo".

La experiencia en el cargo de los profesionales de la dirección es variable desde menos de 4 años hasta más de 16. Aunque, el rango de años de experiencia más frecuente es el de menos de 4 años con un 41,3%, hay que destacar que más de la mitad de los sujetos (58,7%) ha superado su primer mandato.

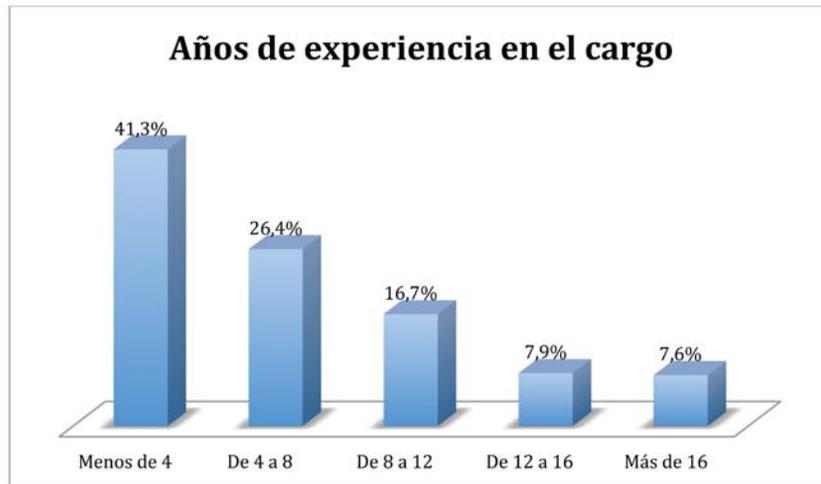


GRÁFICO 6.8. Porcentajes para la variable "años de experiencia en el cargo directivo".

La experiencia de los directivos en el ámbito docente es muy amplia; así, el 63,9% (210) de los encuestados ejerce la enseñanza desde hace más de 21 años, y tan sólo el 0,6% (2) tiene una experiencia inferior a los 5 años.

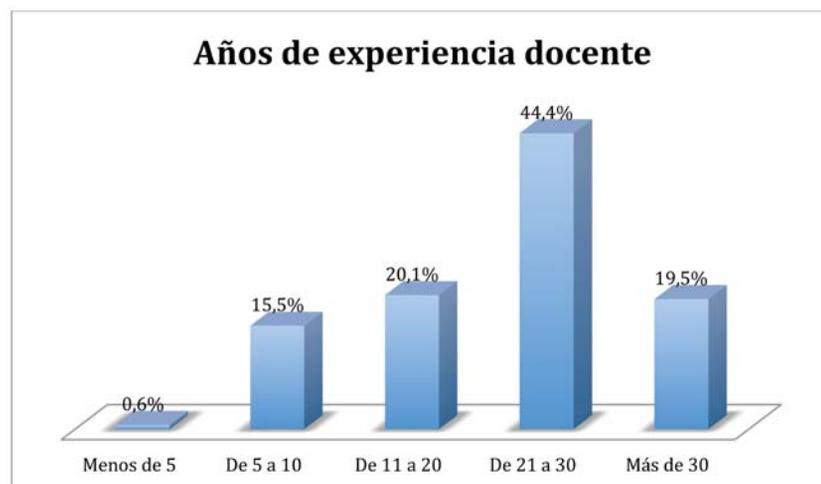


GRÁFICO 6.9. Distribución de los porcentajes para la variable "años de experiencia docente".

Además, más de la mitad (55,7%) cuenta con experiencia en el ejercicio de otros cargos directivos diferentes al ocupado en la actualidad. De modo que, el 46,1% (83) ha sido jefe/a de estudios, el 31,7% (57) secretario/a, el 20% (36) director/a y un 2,2% (4) afirma haber desempeñado labores de coordinación y gerencia.

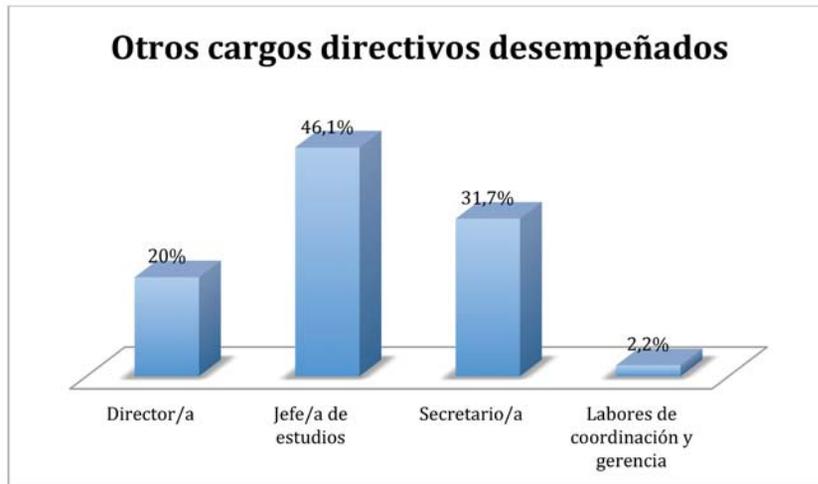


GRÁFICO 6.10. Porcentajes en relación a la variable "desempeño de otros cargos directivos".

El tiempo de permanencia en estos cargos es variable desde menos de 4 años hasta más de 16, siendo en la mitad de los casos (89) superior a los 4 años.



GRÁFICO 6.11. Porcentajes relativos a los años de experiencia en el desempeño de otros cargos directivos.

En cuanto a la formación universitaria, el 9,1% (30) ha realizado una segunda diplomatura, el 34,3% ha estudiado una licenciatura y el 5,5% ha cursado estudios de posgrado (máster o doctorado). En las Tablas 6.1 y 6.2 pueden consultarse los listados de diplomaturas y licenciaturas señaladas por los encuestados, con las frecuencias y porcentajes correspondientes.

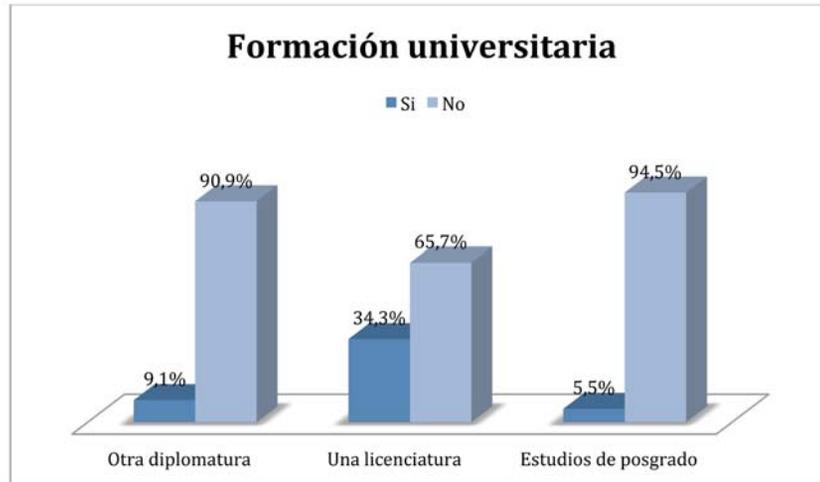


GRÁFICO 6.12. Porcentajes para la variable "formación universitaria".

DIPLOMATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciencias de la Educación	8	26,66%
Más de una diplomatura	5	16,66%
Lengua Extranjera, Inglés	4	13,33%
Educación Infantil	3	9,99%
Logopedia	2	6,66%
Educación Social	2	6,66%
Estudios Musicales	2	6,66%
Audición y Lenguaje	1	3,33%
Pedagogía Terapéutica	1	3,33%
Educación Física	1	3,33%
Educación Primaria	1	3,33%
TOTAL	30	100%

TABLA 6.1. Listado de diplomaturas con sus frecuencias y porcentajes.

DIPLOMATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Psicopedagogía	32	30,18%
Pedagogía	29	27,35%
Psicología	10	9,43%
Geografía e Historia	8	7,58%
Filología Inglesa	6	5,66%
Filosofía y Letras	5	4,71%
Más de una licenciatura	5	4,71%
Filología Hispánica	3	2,83%
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	2	1,88%
Historia y Ciencias de la Música	2	1,88%
Biología	1	0,94%
Periodismo	1	0,94%
Informática	1	0,94%
Estudios Superiores de Música	1	0,94%
TOTAL	106	100%

TABLA 6.2. Licenciaturas cursadas y sus frecuencias y porcentajes.

En lo relativo a la formación específica, más de la mitad de los directivos (53,2%/166) afirma haberla recibido en algún momento desde su acceso al cargo. De ellos el 83,3% (120) ha recibido formación inicial, y el 83,8% (98) ha realizado cursos de formación continua.

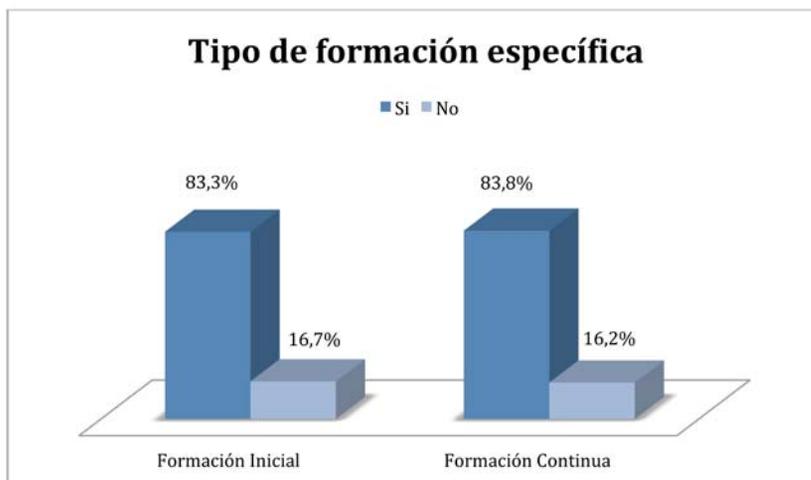


GRÁFICO 6.13. Porcentajes para el tipo de formación específica recibida.

La duración de la formación inicial varía de unos sujetos a otros con una temporalización que oscila entre menos de un mes y más de un año. Así, se halla que el 51,6% (47) ha recibido formación inicial de 7 meses a 1 año, el 26,4% (24) de 1 a 6 meses, el 17,6% (16) durante menos de un mes y el 4,4% (4) durante más de un año.

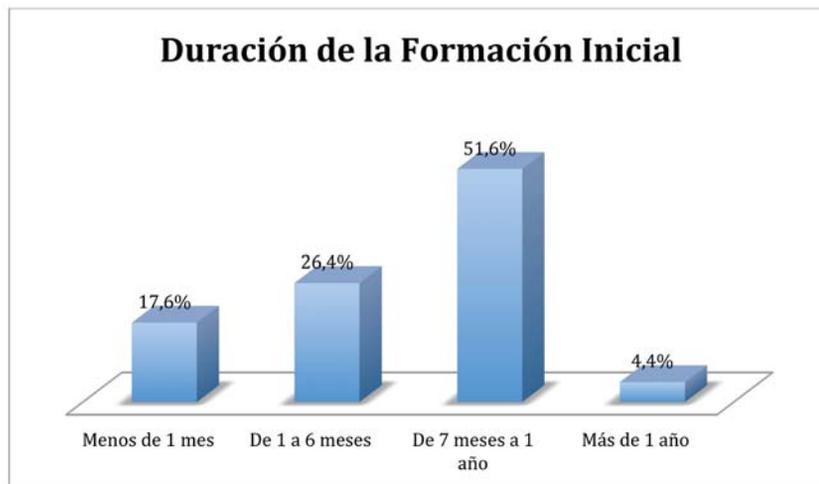


GRÁFICO 6.14. Porcentajes para el tiempo durante el que han recibido la formación inicial.

En cuanto al momento en que la recibió, tan sólo el 23,9% asegura haberla recibido hace más de 10 años. Encontrando que, el 45,3% la ha cursado en los últimos 5 años.

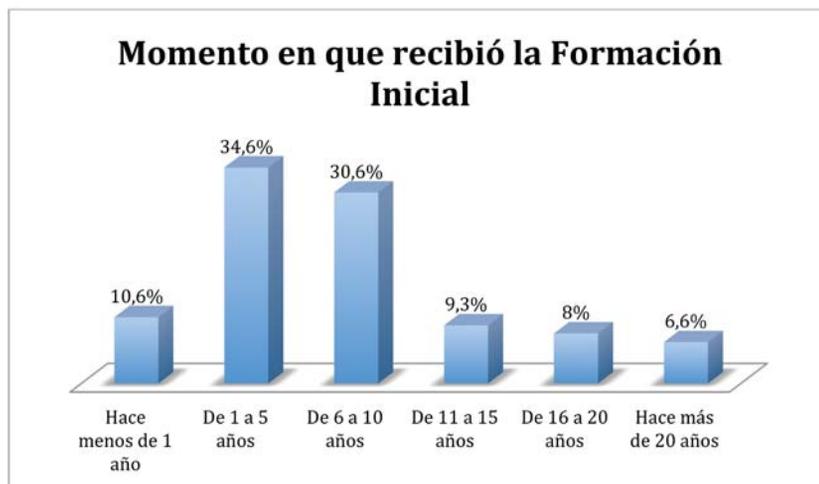


GRÁFICO 6.15. Distribución de los porcentajes en relación a cuándo recibió la formación inicial.

En relación a la formación continua, se observan temporalizaciones variables, que han sido agrupadas en intervalos de tiempo que van desde menos de 1 mes hasta cada curso académico. En el gráfico de barras 6.16 se detallan los porcentajes correspondientes a cada uno de los intervalos establecidos.

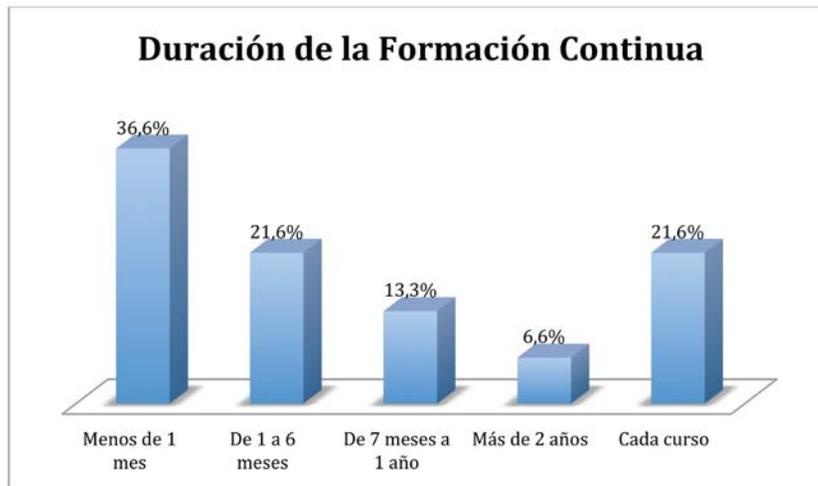


GRÁFICO 6.16. Porcentajes para la duración de la formación continua.

En lo relativo al momento en que se realizó, la mayoría (69,7%) afirma haber recibido el último curso de formación continua hace menos de 5 años, y tan sólo el 3,77% (2) la cursó hace más de 10 años; teniendo en cuenta que el 13,2% (7) la ha realizado de forma continua a lo largo de los últimos años.

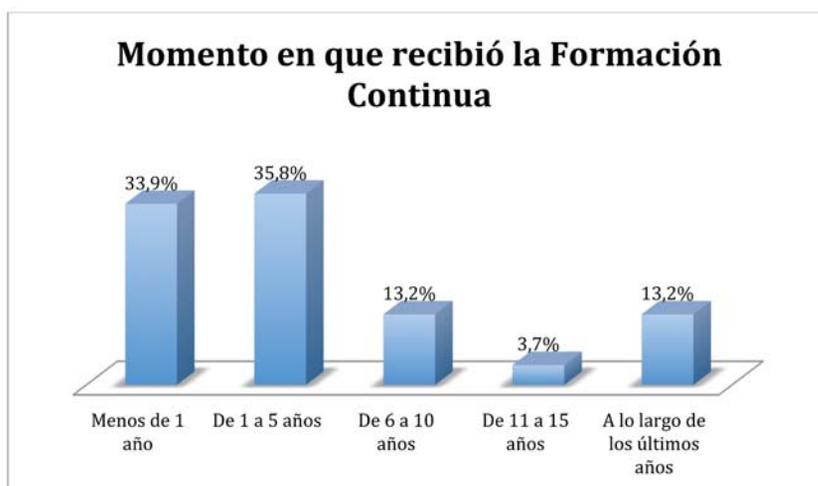


GRÁFICO 6.17. Porcentajes en función de cuándo recibió la formación continua por última vez.

6.1.2 Docentes

La muestra de docentes está compuesta por 533 maestros, de los cuales el 77,1% (410) son mujeres y el 22,9% (122) hombres.

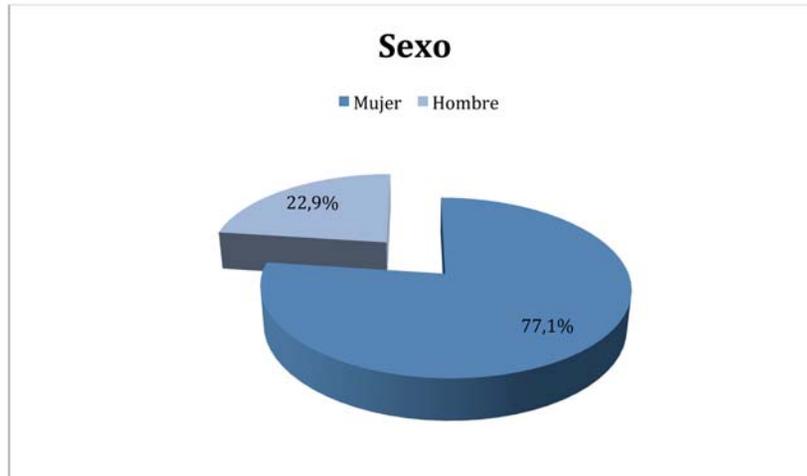


GRÁFICO 6.18. Porcentajes de docentes en función de la variable "sexo".

Sus edades están comprendidas entre los intervalos menos de 30 años y 60 años o más, teniendo en cuenta que cerca del 90% de los sujetos (469) se encuentra agrupado en los tramos centrales, con edades que oscilan entre los 30 y los 59 años; mientras que, en los extremos (menos de 30 y 60 o más) tan sólo se encuentra un 11,8% (63) de los mismos.

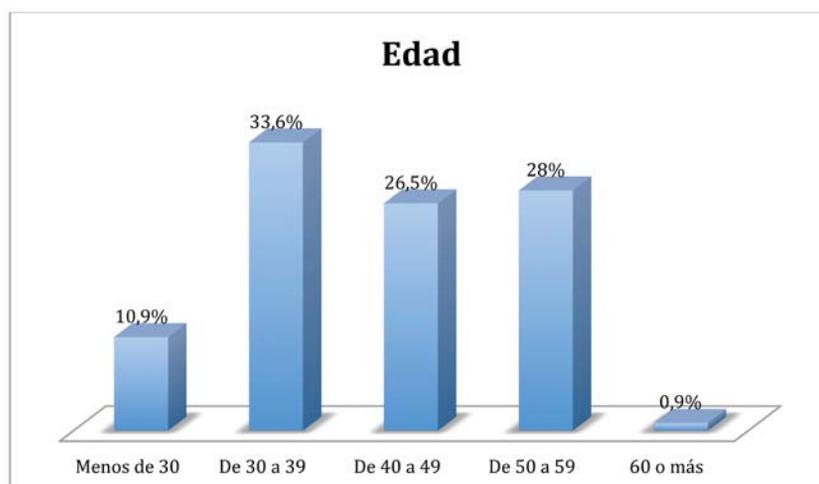


GRÁFICO 6.19. Porcentajes para la variable "edad".

Los maestros y maestras encuestados trabajan en 207 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. El reparto de los sujetos en las distintas provincias es variable, encontrando los porcentajes más altos en Granada y en Málaga con el 36,2% (193) y el 26,1% (139) respectivamente. Para el resto de provincias la frecuencia es inferior, teniendo 53 sujetos en Almería (9,9%) y Cádiz (9,9%), 39 en Sevilla (7,3%), 27 en Córdoba (5,1%), 17 en Jaén (3,2%) y 12 en Huelva (2,3%).

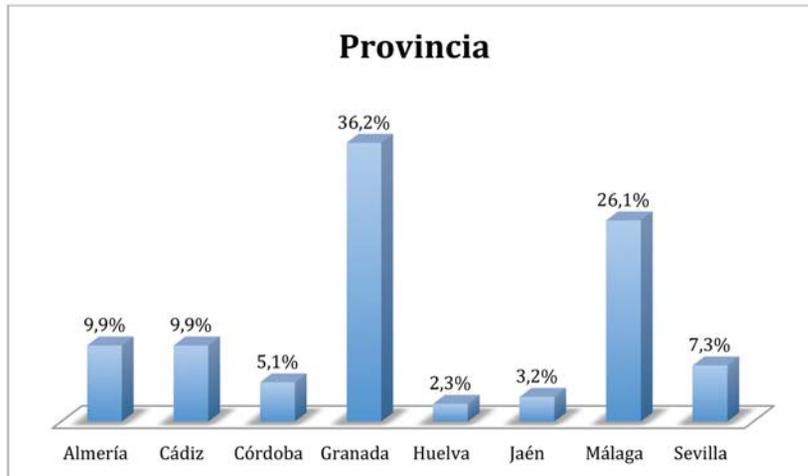


GRÁFICO 6.20. Distribución de los docentes en base a la provincia en la que trabajan.

Los centros en los que trabajan ofertan enseñanzas de Educación Infantil en el 98,3% de los casos (524), Educación Primaria en el 99,8% (532), Educación Especial en el 99,8% (532) y Educación Secundaria Obligatoria en el 11,8% (63).

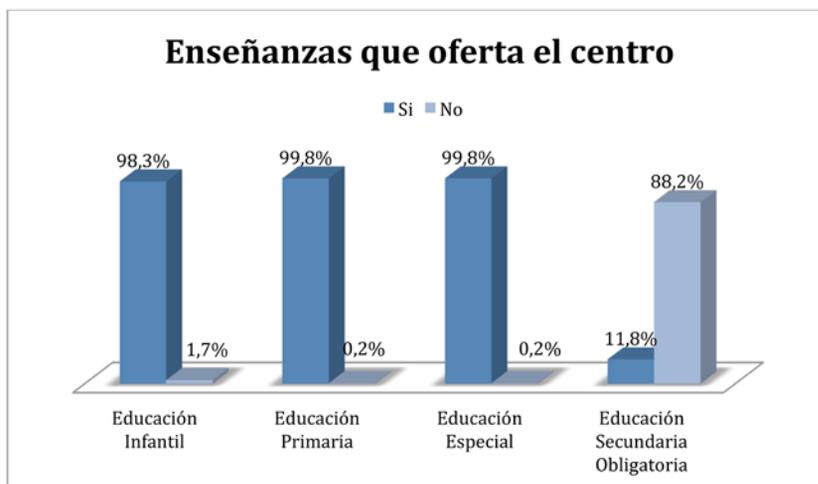


GRÁFICO 6.21. Porcentajes para la variable "enseñanzas que oferta el centro".

En relación al tamaño de los mismos, éste oscila entre 1 y 4 líneas, encontrando la mayor frecuencia en sujetos que trabajan en centros de 1 y 2 líneas (389/73,4%). Además, hay 72 sujetos que desempeñan su labor en centros de 3 líneas (13,6%), 46 en centros de 2 y 3 líneas (8,7%), 21 en centros de 4 líneas (4%) y 3 en centros de 3 y 4 líneas (0,6%).

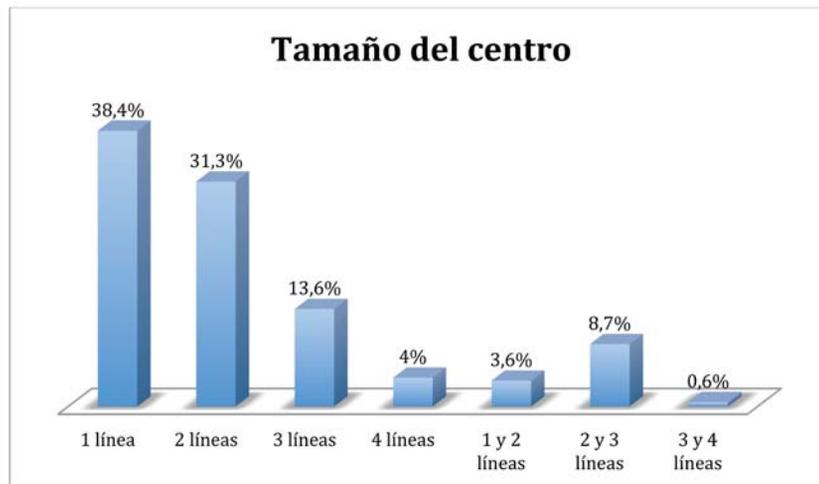


GRÁFICO 6.22. Porcentajes para la variable "tamaño del centro en función del número de líneas".

En relación a la experiencia como docentes, el 62% de los encuestados afirma haber superado los 10 años en la práctica educativa. Así, el 27,1% (140) ha trabajado de 21 a 30 años, el 22,9% (118) de 11 a 20 años, el 22,3% (115) de 5 a 10 años, el 15,7% (81) menos de 5 años y el 12% (62) más de 30 años.



GRÁFICO 6.23. Porcentajes para la variable "experiencia docente".

Además, el 31,1% (126) asegura tener experiencia en labores directivas. De ellos, el 40,8% (51) ha desempeñado el cargo de jefe/a de estudios, el 28,8% (36) el de secretario/a, el 26,4% (33) el de director/a y el 4% (5) indica haber realizado labores de coordinación y gerencia.

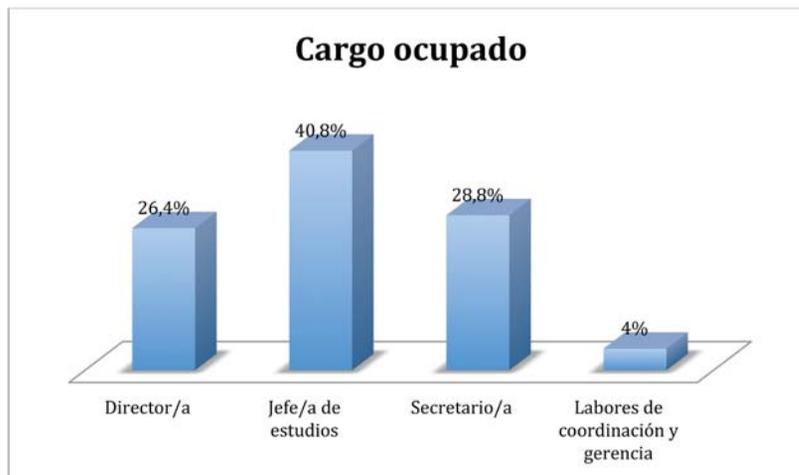


GRÁFICO 6.24. Distribución de porcentajes en función del cargo directivo ocupado.

La antigüedad de los mismos en el cargo es variable desde menos de 4 años hasta más de 16. Sin embargo, más del 80% (102) de los docentes que han desempeñado labores directivas lo han hecho durante menos de 8 años.



GRÁFICO 6.25. Porcentajes para la variable "años en el cargo".

Por último, en relación a la formación, el 7,7% (41) de los sujetos ha cursado una segunda diplomatura, el 22,9% (122) ha estudiado una licenciatura, y el 4,3% (13) ha realizado estudios de posgrado (máster o doctorado). El listado con las diplomaturas y licenciaturas cursadas por los encuestados puede consultarse en las Tablas 6.3 y 6.4, con sus frecuencias y porcentajes.

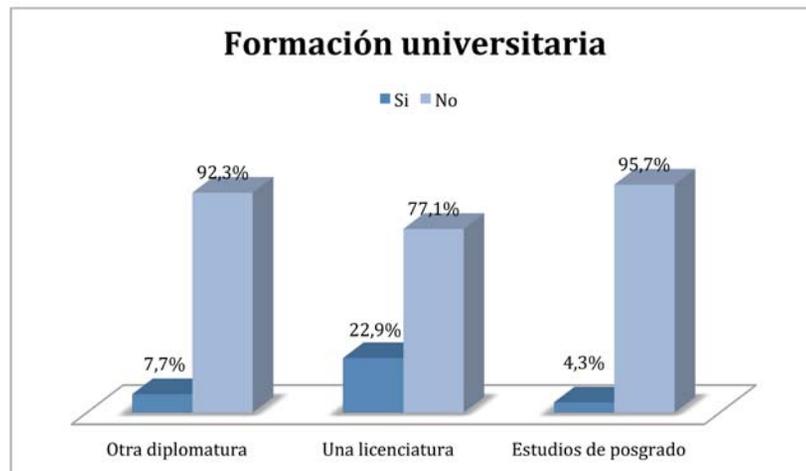


GRÁFICO 6.26. Porcentajes para la variable "formación de carácter universitario".

DIPLOMATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Educación Infantil	7	20,58%
Lengua Extranjera, Inglés	4	11,76%
Lengua Extranjera, Francés	3	8,82%
Magisterio	3	8,82%
Ciencias de la Educación	3	8,82%
Estudios musicales	3	8,82%
Educación Física	2	5,88%
Educación Especial	2	2,94%
Educación Musical	2	5,88%
Más de una diplomatura	2	5,88%
Audición y Lenguaje	1	2,94%
Educación Primaria	1	2,94%
Logopedia	1	5,88%
TOTAL	34	100%

TABLA 6.3. Diplomaturas cursadas por los encuestados y sus frecuencias y porcentajes.

DIPLOMATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pedagogía	39	31,96%
Psicopedagogía	39	31,96%
Psicología	12	9,83%
Filología Inglesa	5	4,09%
Geografía e Historia	4	3,27%
Filología Hispánica	4	3,27%
Más de una licenciatura	3	2,45%
Ciencias Políticas	2	1,63%
Historia y Ciencias de la Música	2	1,63%
Estudios Superiores de Música	2	1,63%
Historia Contemporánea	2	1,63%
Historia del Arte	1	0,81%
Comunicación Audiovisual	1	0,81%
Ciencias Religiosas	1	0,81%
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	1	0,81%
Antropología Social y Cultural	1	0,81%
Filosofía y Letras	1	0,81%
Traducción e Interpretación	1	0,81%
Matemáticas	1	0,81%
TOTAL	122	100%

TABLA 6.4. Licenciaturas realizadas por los encuestados con sus frecuencias y porcentajes.

APARTADO 6.2

Análisis descriptivos: frecuencias y porcentajes

En este punto se va a analizar de forma descriptiva, a través de frecuencias y porcentajes, la opinión que tienen los profesionales de la educación encuestados sobre las prácticas de liderazgo eficaces que desarrolla la dirección en sus centros, y la importancia que conceden a esas labores de liderazgo para la mejora de la dirección pedagógica.

En este trabajo se parte de dos poblaciones, por lo que este análisis va a realizarse de forma separada para cada una de las mismas. De este modo, se podrá conocer la opinión que tienen de una parte, los equipos directivos y de otra, los maestros, sobre las prácticas exitosas de liderazgo educativo.

6.2.1 Opinión de los equipos directivos

A continuación, se presenta la percepción que tienen los equipos directivos (directores, jefes de estudio y secretarios) sobre las prácticas eficaces de liderazgo que ellos mismos desempeñan en los centros educativos. La exposición de estos resultados va a seguir las dimensiones establecidas en el cuestionario, haciendo referencia en primer lugar, a la columna "en mi centro", para expresar el grado en que se producen esas prácticas en la realidad de las escuelas y, en segundo lugar, "sería deseable", para conocer la relevancia que le otorgan a cada una de las mismas.

6.2.1.1 *Escala en mi centro*

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "EN MI CENTRO"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	0% (0)	0,6% (2)	8,3% (27)	58,6% (191)	32,5% (106)	100% (326)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	0% (0)	0,6% (2)	10,9% (36)	51,5% (170)	36,8% (121)	100% (328)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	4,6% (15)	27,5% (89)	45,1% (146)	18,2% (59)	4,6% (15)	100% (324)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	0,3% (1)	5,3% (17)	34,6% (110)	39,9% (127)	19,8% (63)	100% (318)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	0,6% (2)	11,7% (37)	28,2% (89)	47,8% (151)	11,7% (37)	100% (316)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	5,8% (19)	17,9% (58)	37,3% (121)	31,5% (102)	7,4% (24)	100% (324)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	3,8% (12)	7,8% (25)	25,3% (81)	43,4% (139)	19,7% (63)	100% (320)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	0% (0)	0% (0)	5,2% 17	34,8% 114	60,1% 197	100% (328)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	0% (0)	6,5% (21)	24,7% (80)	43,8% (142)	25% (81)	100% (324)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	0,6% (2)	2,8% (9)	26,7% (87)	46,3% (151)	23,6% (77)	100% (326)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	1,2% (4)	10,8% (35)	31% (100)	36,8% (119)	20,1% (65)	100% (323)
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	0,3% (1)	6,8% (22)	14,5% (47)	44% (143)	34,5% (112)	100% (325)
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	0,9% (3)	5,8% (19)	32,3% (106)	37,8% (124)	23,2% (76)	100% (328)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	0,3% (1)	3,7% (12)	22,4% (73)	45,1% (147)	28,5% (93)	100% (326)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	0% (0)	0% (0)	14,6% (48)	41,8% (137)	43,6% (143)	100% (328)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "EN MI CENTRO"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	0% (0)	0,9% (3)	7,7% (25)	44,9% (146)	46,5% (151)	100% (325)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	0,9% (3)	2,5% (8)	17,5% (57)	41,2% (134)	37,8% (123)	100% (325)

TABLA 6.5. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección su capacidad para apoyar la calidad docente en su centro.

Para el ítem 1, de los 326 directivos que han dado su opinión, el 91,1% señala que crea "bastante o mucho" un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes, y tan sólo el 0,6% afirma crearlo "poco o nada".

Del mismo modo, para el ítem 2, con 328 respuestas, el 88,3% de los encuestados expresa que fomenta "bastante o mucho" el trabajo en equipo entre los docentes en su centro.

En el ítem 3, "La dirección supervisa la labor de los maestros/as en el aula", tan sólo el 22,8% de los sujetos opina que lo realiza en un grado de "bastante o mucho"; sin embargo, el 45,1% lo hace "suficiente" y el 32,1% "poco o nada".

En cuanto al ítem 4 (318 respuestas), más de la mitad (59,7%) percibe que asesora "bastante o mucho" al profesorado en el ejercicio eficaz de sus funciones, y el 34,6% asegura que lo hace "suficiente". Tan sólo el 5,6% indica "poco o nada".

De los 316 miembros de equipos directivos que han contestado a la cuestión 5, el 59,5% afirma que emplea "bastante o mucho" instrumentos de evaluación docente apropiados". El 28,2% considera que los usa "suficiente" y el 12,3% "poco o nada".

En lo relativo al ítem 6, "Revisa las programaciones de aula para alcanzar aprendizajes de calidad", del total de sujetos que han expresado su opinión (324), el 38,9% lo hace "bastante o mucho", el 37,3% "suficiente" y el 23,7% "poco o nada".

Para el ítem 7, más de la mitad (63,1%) incentiva "bastante o mucho" a los maestros que realizan su labor con eficacia, el 25,3% lo hace "suficiente", y sólo el 11,6% "poco o nada".

En el ítem 8, de 328 participantes, la mayoría (94,9%) asegura que está disponible "bastante o mucho" cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones de carácter pedagógico.

En el ítem 9, "Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas", de los 324 directivos que han contestado, el 68,8% opina que lo hace "bastante o mucho", el 24,7% "suficiente" y el 6,5% "poco o nada".

En cuanto a la cuestión 10, el 69,9% promueve "bastante o mucho" una formación docente acorde a las necesidades detectadas en su centro, y sólo el 3,4% lo hace "poco o nada".

Para el ítem 11 (323 respuestas), más de la mitad (56,9%) cree que desarrolla “bastante o mucho” actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro, y el 31% lo hace “suficiente”.

En relación al ítem 12, la mayoría de los miembros de equipos directivos encuestados (78,5%) valora que gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica en un grado de “bastante o mucho”.

En el ítem 13, “Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes”, de los 328 sujetos que han contestado, el 61% expresa que lo hace en un grado de “bastante o mucho” y el 32,3% lo hace “suficiente”.

Para la cuestión 14, la mayoría (73,6%) señala que asegura “bastante o mucho” que el currículo se adapte a las necesidades del centro, y únicamente el 4% indica “poco o nada”.

En el ítem 15, la práctica totalidad de los encuestados (85,4%) expresa que compromete a los docentes con la atención a la diversidad “bastante o mucho” y ninguno opina que lo hace “poco o nada”.

En el mismo sentido, en el ítem 16 “Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad”, la mayoría (91,4%) considera que lo hace “bastante o mucho”.

En relación al ítem 17, de los 325 directivos que han contestado, el 79% afirma que promueve el uso de las TICs en su escuela como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en un grado de “bastante o mucho”.

**CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS
“EN MI CENTRO”**

La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	0% (0)	0,6% (2)	9,8% (32)	59,6% (195)	30% (98)	100% (327)
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	0% (0)	0,3% (1)	3,7% (12)	40,2% (132)	55,8% (183)	100% (328)
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	0,6% (2)	1,5% (5)	6,2% (20)	30,2% (98)	61,4% (199)	100% (324)
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	24,9% (76)	21% (64)	20,3% (62)	20% (61)	13,8% (42)	100% (305)
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	19,7% (59)	15% (45)	28,7% (86)	24,7% (74)	12% (36)	100% (300)
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	85,2% (260)	4,9% (15)	3,6% (11)	3,9% (12)	2,3% (7)	100% (305)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "EN MI CENTRO"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	37,6% (114)	22,4% (68)	31% (94)	6,3% (19)	2,6% (8)	100% (303)
25. Controla la asistencia del profesorado	1,5% (5)	0% (0)	8,2% (27)	21,5% (70)	68,7% (224)	100% (326)
26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	0,3% (1)	0,3% (1)	7,1% (23)	37,8% (123)	54,5% (177)	100% (325)

TABLA 6.6. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección su capacidad para gestionar con eficacia los recursos disponibles en el centro.

En relación al ítem 18, la mayoría de los sujetos (89,6%) señala que utiliza los recursos disponibles en el centro ajustándolos a los propósitos pedagógicos del mismo en un grado de "bastante o mucho".

En el ítem 19, con 328 respuestas, el 96% de los directivos afirma que se ocupa "bastante o mucho" de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente.

Del mismo modo, de los 324 encuestados que han respondido el ítem 20, el 91,6% considera que gestiona "bastante o mucho" el mantenimiento de las instalaciones de su escuela.

Para el ítem 21, "Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios", de las 305 respuestas dadas, cerca de la mitad (45,9%) lo hace "poco o nada", el 33,8% lo hace en un grado de "bastante o mucho" y el 20,3% "suficiente".

En el ítem 22, con 300 respuestas, el 36,7% de los sujetos opina que propone "bastante o mucho" requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes en su centro, el 34,7% valora que lo hace "poco o nada" y el 28,7% "suficiente".

En cuanto a la contratación del profesorado del centro, de los 305 miembros de equipos directivos que han contestado al ítem 23, el 85,2% indica que decide "nada" a este respecto.

Para el ítem 24, "Sanciona a aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones", el 60% de los participantes expresa que lo hace "poco o nada", el 31% lo hace "suficiente", y sólo el 8,9% "bastante o mucho".

En el ítem 25 (326 respuestas), más del 90% de los encuestados cree que controla la asistencia del profesorado "bastante o mucho", y únicamente el 1,5% lo hace "poco o nada".

En relación a la organización de los recursos humanos del centro (ítem 26), el 92,3% de los sujetos asegura que lo hace con aprovechamiento en un grado de "bastante o mucho".

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA "EN MI CENTRO"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	2,1% (7)	5,5% (18)	21,4% (70)	39,1% (128)	31,8% (104)	100% (327)
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	4,9% (16)	12,9% (42)	23,6% (77)	35,6% (116)	23% (75)	100% (326)
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	7% (23)	19% (62)	32,7% (107)	27,2% (89)	14,1% (46)	100% (327)
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	0% (0)	0,3% (1)	12,2% (40)	49,7% (163)	37,8% (124)	100% (328)
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	0% (0)	4,6% (15)	30,4% (100)	41,6% (137)	23,4% (77)	100% (329)
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0,9% (3)	4,6% (15)	21,5% (70)	42% (137)	31% (101)	100% (326)
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	20,3% (63)	25,7% (80)	28,3% (88)	15,4% (48)	10,3% (32)	100% (311)

TABLA 6.7. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección que desempeña las labores de colaboración con el entorno.

Para el ítem 27, con 327 respuestas, el 70,9% de los encuestados expresa que mantiene "bastante o mucha" relación con directivos de otras escuelas por iniciativa propia, el 21,4% la mantiene "suficiente" y sólo el 7,6% "poco o nada".

En el ítem 28, "Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración", de los 326 sujetos que han contestado, el 58,6% opina que lo hace en un grado de "bastante o mucho", mientras que el 26% lo hace "poco o nada" y el 23,6% "suficiente".

En cuanto al ítem 29, el 41,3% asegura que colabora "bastante o mucho" con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo, el 32,7% colabora "suficiente" y el 26% "poco o nada".

En relación a la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos (ítem 30), la mayoría de los encuestados (87,5%) afirma que la favorece "bastante o mucho" y únicamente el 0,3% lo hace "poco o nada".

En el mismo sentido, en lo relativo a la implicación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro (cuestión 31), de los 328 directivos que han respondido, el 65% considera que la fomenta “bastante o mucho”, y solamente el 4,6% lo hace “poco o nada”.

En el ítem 32, el 73% de los encuestados señala que colabora “bastante o mucho” con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para el ítem 33, “La dirección participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo”, el 46% de los participantes valora que lo hace “poco o nada”, el 28,3% “suficiente” y el 25,7% “bastante o mucho”.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS “EN MI CENTRO”						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	0% (0)	1,2% (4)	18,7% (61)	52,3% (171)	27,8% (91)	100% (327)
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	0% (0)	1,2% (4)	15,3% (50)	46% (150)	37,4% (122)	100% (326)
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	0% (0)	0,3% (1)	21,2% (69)	55,8% (182)	22,7% (74)	100% (326)
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	0,9% (3)	6,5% (21)	30,3% (98)	44,6% (144)	17,6% (57)	100% (323)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	0,6% (2)	3,1% (10)	29,4% (96)	41,1% (134)	25,8% (84)	100% (326)
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	0,3% (1)	1,5% (5)	9,3% (30)	46% (149)	42,9% (139)	100% (324)
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	2,2% (7)	10,5% (34)	33,8% (110)	35,1% (114)	18,5% (60)	100% (324)
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	0,6% (2)	3,7% (12)	21,1% (68)	46,1% (149)	28,5% (92)	100% (323)
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	0,3% (1)	1,9% (6)	16,3% (52)	42,9% (137)	38,6% (123)	100% (319)

TABLA 6.8. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección que desempeña labores de fijación y evaluación de metas educativas en su escuela.

En el ítem 34, con 327 respuestas, la mayoría de los directivos (80,1%) expresa que se reúne con los maestros para analizar las prioridades pedagógicas del centro en un grado de "bastante o mucho"; mientras que, el 18,7% lo hace "suficiente" y el 1,2% "poco o nada".

Para el ítem 35, "Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo", de los 326 sujetos que han contestado, el 83,4% indica que lo hace "bastante o mucho".

En relación al ítem 36, el 78,5% de los encuestados asegura que hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro "bastante o mucho", y solamente el 0,3% lo hace "poco o nada".

En el ítem 37 (323 respuestas), el 62,2% de los profesionales opina que analiza con los maestros "bastante o mucho" los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos educativos establecidos. Sin embargo, el 30,3% lo hace "suficiente" y el 7,4% "poco o nada".

Para el ítem 38, "Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos", de los 326 sujetos que lo han contestado, el 66,9% valora que lo hace en un grado de "bastante o mucho", y sólo el 3,7% lo hace "poco o nada".

En el mismo sentido, en el ítem 39, el 88,1% de los directivos afirma que analiza "bastante o mucho" con los docentes los datos de las evaluaciones realizadas con el propósito de que puedan mejorar su práctica en el aula.

En el ítem 40 (324 respuestas), más de la mitad de los participantes (53,6%) señala que promueve "bastante o mucho" la revisión de la programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación, y el 21,1% las promueve "suficiente".

En cuanto a la cuestión 41, la mayoría de los encuestados (74,6%) considera que desarrolla junto al profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones en un grado de "bastante o mucho", y solamente el 4,3% lo hace "poco o nada".

Para el ítem 42, "Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados", el 81,5% de los sujetos cree que lo hace "bastante o mucho", el 16,3% lo hace "suficiente" y el 2,2% "poco o nada".

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS "EN MI CENTRO"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	0% (0)	2,5% (8)	12,8% (41)	55,6% (178)	29,1% (93)	100% (320)
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	0,6% (2)	5,4% (17)	20,2% (64)	51,4% (163)	22,4% (71)	100% (317)
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	0% (0)	5,3% (17)	25,2% (81)	46,6% (150)	23% (74)	100% (322)
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	0,9% (3)	4,1% (13)	25,9% (82)	43,5% (138)	25,6% (81)	100% (317)
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	28,9% (83)	19,5% (56)	27,2% (78)	18,1% (52)	6,3% (18)	100% (287)
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	3,2% (10)	14,1% (44)	34,7% (108)	33,8% (105)	14,1% (44)	100% (311)

TABLA 6.9. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección que distribuye el liderazgo pedagógico entre los profesionales de su escuela.

Para el ítem 43, de los 320 directivos que han contestado, el 84,7% considera que comparte "bastante o mucho" las responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela.

En el ítem 44, "Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo", el 73,8% percibe que lo hace "bastante o mucho", mientras que el 20,2% lo hace "suficiente" y el 6% "poco o nada".

En relación a la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro (ítem 45), de los 322 sujetos que han contestado, el 69,6% opina que la fomenta "bastante o mucho", el 25,2% la promueve "suficiente" y sólo el 5,3% expresa que lo hace "poco o nada".

En el ítem 46, con 317 respuestas, el 69,1% señala que proporciona "bastantes o muchas" oportunidades de formación a los miembros del centro que presentan capacidad para coordinar asuntos pedagógicos, el 25,9% lo hace "suficiente", y solamente el 5% las proporciona "poco o nada".

En cuanto al ítem 47, "Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa", cerca de la mitad (48,4%) de los miembros de equipos directivos afirma que lo hace "poco o nada", el 27,2% indica que lo hace "suficiente", y únicamente el 24,4% lo hace "bastante o mucho".

Para la cuestión 48 (311 respuestas), el 47,9% de los encuestados asegura que crea “bastante o mucho” equipos de trabajo que aborden proyectos educativos, el 37,4% lo hace “suficiente”, y el 17,3% “poco o nada”.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS “EN MI CENTRO”						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	2,5% (8)	17,6% (56)	33,6% (107)	30,8% (98)	15,4% (49)	100% (318)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	2,8% (9)	20,9% (67)	33,7% (108)	32,8% (105)	9,7% (31)	100% (320)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	7% (22)	32,6% (103)	32,3% (102)	21,2% (67)	7% (22)	100% (316)
52. Dispone de tiempo para formarse	9,7% (31)	49,7% (159)	30% (96)	9,1% (29)	1,6% (5)	100% (320)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	15,6% (49)	22,2% (70)	27,9% (88)	19% (60)	15,2% (48)	100% (315)
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	7,9% (25)	25,8% (81)	31,8% (100)	24,5% (77)	9,8% (31)	100% (314)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	10,4% (33)	31,6% (100)	32,6% (103)	17,4% (55)	7,9% (25)	100% (316)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	9,6% (30)	26,8% (84)	33,8% (106)	21,3% (67)	8,6% (27)	100% (314)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	8,3% (26)	25,9% (81)	39,9% (125)	18,5% (58)	7,3% (23)	100% (313)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	12,2% (38)	26,6% (83)	34,6% (108)	19,6% (61)	7,1% (22)	100% (312)

TABLA 6.10. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección su formación en habilidades de liderazgo pedagógico.

En el ítem 49, con 318 respuestas, cerca de la mitad de los sujetos (46,2%) considera que tiene “bastantes o muchas” posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua); mientras que, el 33,6% señala que tiene “suficientes” oportunidades y el 20,1% “pocas o ninguna”.

En el mismo sentido, en el ítem 50, de las 320 respuestas dadas por los encuestados, el 42,5% afirma que la dirección tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) “bastantes o muchas” oportunidades para formarse, el 33,7% indica que tiene “suficientes” y el 23,7% “pocas o ninguna”.

Para el ítem 51, “Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica”, el 39,6% opina que la recibe “poco o nada”, el 32,3% “suficiente” y el 28,2% “bastante o mucho”.

En el ítem 52 (320 respuestas), más de la mitad (59,4%) asegura que dispone de “poco o ningún” tiempo para formarse, y tan sólo el 10,7% indica que dispone de “bastante o mucho” tiempo.

En lo relativo a la participación en redes profesionales de directivos escolares para ampliar la formación (ítem 53), el 37,8% de los sujetos valora que participa “poco o nada”, el 34,2% “bastante o mucho” y el 27,9% “suficiente”.

Para el ítem 54, de los 314 encuestados que han contestado, el 34,3% cree que ha recibido “bastante o mucha” formación para apoyar la calidad de la labor docente, el 33,7% “poca o ninguna” y el 31,8% “suficiente”.

En el ítem 55 (316 respuestas), “Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro”, el 42% de los miembros de equipos directivos expresa que la ha recibido “poco o nada”, el 32,6% “suficiente” y el 25,3% “bastante o mucho”.

En el mismo sentido, en el ítem 56, el 36,4% indica que ha recibido “poca o ninguna” formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro; sin embargo, el 33,8% señala que ha recibido “suficiente” y el 29,9% “bastante o mucha”.

En el caso del ítem 57, con 313 contestaciones, el 39,9% de los participantes percibe que ha recibido “suficiente” formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos; de otra parte, el 34,2% considera que ha recibido “poca o ninguna” formación y el 25,8% “bastante o mucha”.

En último lugar, en cuanto a la formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela, el 38,8% de los directivos opina que la ha recibido “poco o nada”, el 34,6% “suficiente” y el 26,7% “bastante o mucho”.

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SITUACIÓN ACTUAL"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	3% (9)	10,8% (33)	25,9% (79)	41,3% (126)	19% (58)	100% (305)
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	20,3% (59)	14,1% (41)	25,5% (74)	24,5% (71)	15,5% (45)	100% (290)
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	9,2% (28)	13,7% (42)	23,2% (71)	34% (104)	19,9% (61)	100% (306)
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	21,9% (69)	41,6% (131)	27,9% (88)	7,6% (24)	1% (3)	100% (315)
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	57,7% (180)	26,3% (82)	11,9% (37)	3,2% (10)	1% (3)	100% (312)
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	51,3% (158)	31,5% (97)	13,3% (41)	3,2% (10)	0,6% (2)	100% (308)
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	54,7% (152)	33,1% (92)	9% (25)	2,9% (8)	0,4% (1)	100% (278)
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	44,5% (129)	24,5% (71)	17,2% (50)	9,7% (28)	4,1% (12)	100% (290)
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	21,1% (65)	40,3% (124)	29,5% (91)	7,5% (23)	1,6% (5)	100% (308)
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	17,1% (51)	40,5% (121)	25,4% (76)	13,7% (41)	3,3% (10)	100% (299)
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	33,3% (98)	36,4% (107)	21,1% (62)	7,5% (22)	1,7% (5)	100% (294)
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	1,9% (6)	2,9% (9)	12,7% (40)	33,4% (105)	49% (154)	100% (314)
71. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es el nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?	1,2% (4)	5% (16)	35,3% (113)	48,4% (155)	10% (32)	100% (320)

TABLA 6.11. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección el atractivo del cargo.

Para el ítem 59, de los 305 sujetos que han contestado, el 60,3% considera que la dirección es elegida "bastante o mucho" teniendo en cuenta criterios profesionales, y sólo el 13,8% señala "poco o nada".

En el ítem 60, el 40% de los encuestados afirma que la dirección es elegida "bastante o mucho" bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión; mientras que, el 34,4% valora este ítem "poco o nada" y el 25,5% "suficiente".

En relación a si el proceso de elección de la dirección tiene en cuenta las características concretas del centro (ítem 61), más de la mitad de los directivos (53,9%) indica "bastante o mucho", el 23,2% "suficiente" y el 22,9% "poco o nada".

Para el ítem 62 (315 respuestas), "Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan", el 63,5% de los profesionales que han dado su opinión expresa que lo recibe "poco o nada", y únicamente el 8,6% señala "bastante o mucho".

En cuanto a la percepción de incentivos económicos (ítem 63), de las 312 contestaciones dadas por los participantes, la mayoría (84%) cree que recibe "poco o ningún" incentivo económico en función de los logros alcanzados.

En el mismo sentido, en el ítem 64 (308 respuestas), "Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados", el 82,8% de los miembros de equipos directivos opina que los recibe "poco o nada" y sólo el 3,8% indica "bastante o mucho".

Para el ítem 65, del mismo modo, el 87,8% de los encuestados asegura que recibe "poco o ningún" incentivo por realizar su labor en centros de difícil desempeño, el 9% "suficiente" y el 3,3% "bastante o mucho".

En el ítem 66, con 290 respuestas, el 69% de los sujetos afirma que participa "poco o nada" en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales. Sin embargo, el 17,2% percibe que lo hace "suficiente" y el 13,8% "bastante o mucho".

En lo referente a la obtención de reconocimiento profesional por su labor (ítem 67), el 61,4% expresa que recibe "poco o ningún" reconocimiento, y solamente el 9,1% señala "bastante o mucho".

De igual manera, en el ítem 68 (299 contestaciones), "Recibe reconocimiento social por su labor", más de la mitad de los directivos (57,6%) considera que lo recibe "poco o nada", el 25,4% "suficiente" y el 17% "bastante o mucho".

Para el ítem 69, el 69,7% de los participantes indica que tiene "pocas o ninguna" oportunidad de carrera profesional una vez finalizado su desempeño, y sólo el 9,2% opina que tiene "bastantes o muchas".

En el ítem 70, la mayoría de los directivos que han participado (82,4%) afirma que presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones en un grado de “bastante-mucho”. Por el contrario, el 12,7% valora la sobrecarga de trabajo como “suficiente” y el 4,8% como “poco-nada”.

Por último, cuando se les pregunta por el nivel de satisfacción con el cargo que ocupan, más de la mitad (58,4%) señala “bastante o mucho”, el 35,3% “suficiente” y sólo el 6,2% “poco o nada”.

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN “SITUACIÓN ACTUAL”						
La administración...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	0,9% (3)	13,6% (43)	36,9% (117)	35,9% (114)	12,6% (40)	100% (317)
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	5,6% (17)	30,6% (93)	37,5% (114)	20,4% (62)	5,9% (18)	100% (304)
74. Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro	3,8% (12)	12,4% (39)	35,9% (113)	39,4% (124)	8,6% (27)	100% (315)
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	3,2% (10)	12% (37)	31,8% (98)	40,6% (125)	12,3% (38)	100% (308)
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	75,8% (232)	14,7% (45)	5,2% (16)	3,9% (12)	0,3% (1)	100% (306)
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	15,1% (45)	27,8% (83)	40,1% (120)	14% (42)	3% (9)	100% (299)
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	1,9% (6)	19,9% (62)	41% (128)	23,4% (73)	13,8% (43)	100% (312)
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	1,9% (6)	15,2% (47)	39,2% (121)	33% (102)	10,7% (33)	100% (309)
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	8,7% (27)	32,1% (100)	39,4% (123)	13,8% (43)	6,1% (19)	100% (312)
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	2,2% (7)	26% (81)	42,9% (134)	25,6% (80)	3,2% (10)	100% (312)
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	1,3% (4)	14,2% (44)	45% (139)	32,7% (101)	6,8% (21)	100% (309)
83. Evalúa con rigor la labor directiva	2,6% (8)	12,2% (38)	35,9% (112)	35,6% (111)	13,7% (43)	100% (312)

TABLA 6.12. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección el apoyo que la administración le presta para desempeñar labores de liderazgo pedagógico.

En el ítem 72, con 317 respuestas, la práctica totalidad de los directivos (99%) considera que la administración les concede “bastante o mucha” autonomía para adaptar el currículo a las características del centro.

Para el ítem 73, de los 304 sujetos que han opinado, el 98,6% asegura que la administración le apoya “bastante o mucho” para que evalúe el trabajo que realizan los docentes de su escuela.

En lo relativo a la concesión de autonomía para gestionar los recursos económicos del centro (ítem 74), el 48% señala que la administración les concede “bastante o mucha” autonomía, el 35,9% “suficiente” y el 16,2% “poca o ninguna”.

Del mismo modo, en el ítem 75 (308 respuestas), más de la mitad de los profesionales encuestados (52,9%) afirma que la administración les dota de “bastante o mucha” autonomía para coordinar al personal docente de su escuela, el 31,8% indica “suficiente” y sólo el 15,2% “poco o nada”.

Para el ítem 76 (306 contestaciones), “La administración permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro”, el 90,5% opina que se lo permite “poco o nada”, y únicamente el 4,2% percibe que lo hace “bastante o mucho”.

En el ítem 77, menos de la mitad de los participantes (42,9%) cree que la administración le permite “poco o nada” sancionar a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades y el 40,1% considera que se lo permite “suficiente”.

En cuanto al desarrollo de planes de mejora (ítem 78), la dirección señala en el 41% de los casos que la administración le apoya “suficiente”. Así, el 37,2% valora este apoyo como “bastante o mucho” y el 21,8% como “poco o nada”.

Para el ítem 79, de las 309 respuestas dadas por los encuestados, el 43,7% determina que la administración promueve “bastante o mucho” la realización de evaluaciones internas en los centros, el 39,2% señala “suficiente” y el 17,1% “poco o nada”.

En el ítem 80 (312 respuestas), el 40,8% opina que la administración impulsa “poco o nada” su colaboración con otras instituciones del entorno, el 39,4% “suficiente” y el 19,9% “bastante o mucho”.

En el ítem 81, “La administración refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro”, el 42,9% de los miembros de equipos directivos afirma que lo hace “suficiente”, el 28,8% “bastante o mucho” y el 28,2% “poco o nada”.

En lo relativo al establecimiento de directrices que regulen las labores pedagógicas de la dirección, de los 309 profesionales que han respondido, el 45% indica que la administración las establece “suficiente” y el 39,5% “bastante o mucho”.

Para el ítem 83, cerca de la mitad de los encuestados (49,3%) expresa que la administración evalúa con “bastante o mucho” rigor su labor directiva, y sólo el 14,8% considera esta evaluación como “poco o nada” rigurosa.

6.2.1.2 Escala sería deseable

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	0% (0)	0,3% (1)	0,6% (2)	26,9% (83)	72,1% (222)	100% (308)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	0% (0)	0,3% (1)	1% (3)	27,5% (84)	71,1% (217)	100% (305)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	1,3% (4)	3,6% (11)	40% (122)	38,4% (117)	16,7% (51)	100% (305)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	0,7% (2)	1,6% (5)	17,4% (53)	43,6% (133)	36,7% (112)	100% (305)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	0% (0)	1,7% (5)	15,4% (46)	48,2% (144)	34,8% (104)	100% (299)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	0,6% (2)	1,3% (4)	24,9% (77)	45,6% (141)	27,5% (85)	100% (309)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	1,3% (4)	2,3% (7)	13,5% (41)	37,8% (115)	45,1% (137)	100% (304)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	0,3% (1)	1,3% (4)	2,6% (8)	24,4% (75)	71,3% (219)	100% (307)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	0% (0)	1% (3)	16,2% (50)	41,7% (129)	41,1% (127)	100% (309)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	0% (0)	0,3% (1)	9% (28)	44,8% (139)	45,8% (142)	100% (310)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	0,3% (1)	0,3% (1)	16% (49)	39,9% (122)	43,5% (133)	100% (306)
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	0,7% (2)	0,7% (2)	8,9% (27)	36,4% (111)	53,4% (163)	100% (305)

» »

**CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE
"SERÍA DESEABLE"**

La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	0,7% (2)	2% (6)	22,5% (69)	38,4% (118)	36,5% (112)	100% (307)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	0,7% (2)	1,3% (4)	10,4% (32)	34,2% (105)	53,4% (164)	100% (307)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	0,7% (2)	0% (0)	2,6% (8)	28,4% (87)	68,3% (209)	100% (306)
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	0,7% (2)	0% (0)	3,6% (11)	32,5% (99)	63,3% (193)	100% (305)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	0,3% (1)	0,3% (1)	3,9% (12)	34,3% (106)	61,2% (189)	100% (309)

TABLA 6.13. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que otorga la dirección al apoyo de la calidad docente.

Para el ítem 1, con 308 respuestas, la práctica totalidad de los directivos (99%) opina que es "bastante o muy" deseable crear un ambiente de trabajo que contribuya a mejorar los aprendizajes.

De igual modo, en el ítem 2, el 98,6% señala que es deseable en un grado de "bastante o mucho" fomentar el trabajo en equipo entre los docentes.

En el ítem 3, "Supervisa la labor de los maestros en el aula", más de la mitad (55,1%) cree que es "bastante o muy" pertinente, y sólo el 4,9% expresa que lo es "poco o nada".

En cuanto al asesoramiento del profesorado en el ejercicio eficaz de sus funciones (ítem 4), la mayoría (80,3%) de los encuestados afirma que es "bastante o muy" relevante asesorarlos, el 17,4% que lo es "suficiente" y el 2,3% "poco o nada".

En el ítem 5, de los 305 profesionales que han contestado, el 83% percibe que debería emplear "bastante o mucho" instrumentos de evaluación docente apropiados.

En el ítem 6 (309 respuestas), la mayoría de los sujetos (73,1%) valora que es "bastante o muy" deseable revisar las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad, el 24,9% indica que es deseable en un grado "suficiente" y el 1,9% "poco o nada".

Al ítem 7, "Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia", el 82,9% le otorga "bastante o mucha" importancia.

El 95,7% de los miembros de equipos directivos que han participado le confiere "bastante o mucha" relevancia a estar disponible cuando los maestros lo necesitan para resolver cuestiones pedagógicas (ítem 8).

En el ítem 9, el 82,8% considera que reunirse con el profesorado para conocer sus necesidades formativas es deseable en un grado de "bastante o mucho"; mientras que, el 16,2% señala que es "suficiente" deseable, y sólo el 1% indica "poco o nada".

En el mismo sentido, para el ítem 10, el 90,6% de los directivos afirma que promover una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro es "bastante o muy" deseable, y únicamente el 0,3% opina que lo es "poco o nada".

En el ítem 11, del mismo modo, la mayoría de los encuestados (83,4%) valora como "bastante o muy" relevante desarrollar actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro; por el contrario, el 16% le concede al ítem una relevancia "suficiente", y el 0,6% lo considera "poco o nada" importante.

En cuanto a la gestión del currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ítem 12), el 89,8% de los sujetos expresa que es "bastante o muy" deseable hacerlo.

Para el ítem 12, "Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)", de las 307 contestaciones dadas por los directivos, el 74,9% determina que es "bastante o muy" deseable hacerlo, el 22,5% señala que es "suficiente" deseable y el 2,7% "poco o nada".

En el ítem 13, el 74,9% indica que es "bastante o muy" pertinente tomar decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenidos, secuencia, libros de texto...).

En el ítem 14 (307 respuestas), la mayoría (87,6%) opina que es "bastante o muy" relevante asegurar que el currículo se adapte a las necesidades del centro, y solamente el 2% valora este ítem como "poco o nada" deseable.

Para el ítem 15, "Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado", cerca de la totalidad de los encuestados (96,7%) afirma que debería hacerlo "bastante o mucho".

En la misma dirección, en el ítem 16, el 95,8% de los directivos cree que apoyar al profesorado en la labor de atender a la diversidad es "bastante o muy" relevante.

En último lugar para esta categoría, en lo relativo al uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje (ítem 17), de los 309 sujetos que han contestado, el 95,5% percibe que es "bastante o muy" deseable promoverlo.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	0% (0)	0,7% (2)	2% (6)	37,7% (115)	59,7% (182)	100% (305)
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	0% (0)	1% (3)	2% (6)	29,3% (89)	67,8% (206)	100% (304)
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	0,7% (2)	1,7% (5)	2,3% (7)	27,3% (82)	68% (204)	100% (300)
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	15,7% (44)	8,9% (25)	24,6% (69)	26% (73)	24,9% (70)	100% (281)
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	8,9% (25)	2,9% (8)	20% (56)	40,4% (113)	27,9% (78)	100% (280)
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	33% (93)	3,2% (9)	13,1% (37)	25,5% (72)	25,2% (71)	100% (282)
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	12,8% (37)	9,7% (28)	37,5% (108)	23,6% (68)	16,3% (47)	100% (288)
25. Controla la asistencia del profesorado	1,3% (4)	1,7% (5)	6,6% (20)	19,2% (58)	71,2% (215)	100% (302)
26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	0,7% (2)	0,7% (2)	1,7% (5)	25,2% (76)	71,9% (217)	100% (302)

TABLA 6.14. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que tiene para la dirección la gestión estratégica de los recursos.

Para el ítem 18, con 305 respuestas, el 97,4% de los directivos encuestados opina que es "bastante o muy" deseable utilizar los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro.

En el ítem 19, "Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente", el 97,1% valora que es "bastante o muy" deseable hacerlo.

En lo relativo al mantenimiento de las instalaciones (ítem 20), el 95,3% de los sujetos considera su gestión "bastante o muy" relevante, y sólo el 2,4% indica "poco o nada".

En el ítem 21, el 50,9% de los miembros de quipos directivos que han participado asegura que fomentar la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios es "bastante o muy" importante; sin embargo, el 24,6% señala que es relevante en un grado "suficiente", y el 24,6% lo cree "poco o nada" relevante.

Para el ítem 22 (280 contestaciones), el 68,3% afirma que proporcionar requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes es "bastante o muy" deseable. Por el contrario, el 20% expresa que lo es "suficiente" y el 11,8% "poco o nada".

En cuanto a la toma de decisiones sobre la contratación de los maestros del centro (ítem 23), el 50,7% de los directivos considera que debería intervenir al respecto en un grado de "bastante o mucho", el 36,2% "poco o nada" y el 13,1% "suficiente".

En el ítem 24, "Sanciona a aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones", el 39,9% percibe como "bastante o muy" relevante hacerlo, el 37,5% señala que es "suficiente" relevante y el 22,5% "poco o nada".

En relación al control de la asistencia del profesorado (ítem 25), la mayoría de los encuestados (90,4%) expresa que es "bastante o muy" pertinente hacerlo, y únicamente el 3% indica "poco o nada".

Para el ítem 26, con 302 respuestas, el 97,1% de los profesionales opina que organizar con aprovechamiento los recursos humanos del centro es "bastante o muy" deseable.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	0,3% (1)	0,3% (1)	19,5% (59)	37,3% (113)	42,6% (129)	100% (303)
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	0,7% (2)	1,3% (4)	23,8% (73)	42,3% (130)	31,9% (98)	100% (307)
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	0,7% (2)	3,9% (12)	29,4% (90)	39,9% (122)	26,1% (80)	100% (306)
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	0,3% (1)	0,3% (1)	3,3% (10)	33,7% (103)	62,4% (191)	100% (306)
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	0,6% (2)	1,3% (4)	17,5% (54)	40,5% (125)	40,1% (124)	100% (309)
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0,7% (2)	2% (6)	14,2% (43)	41,3% (125)	41,9% (127)	100% (303)
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	2,4% (7)	3,1% (9)	31,1% (90)	40,8% (118)	22,5% (65)	100% (289)

TABLA 6.15. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que tiene para la dirección establecer vínculos con otras entidades de su entorno.

En el ítem 27, con 303 respuestas, el 79,9% de los encuestados afirma que es “bastante o muy” relevante mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia; sin embargo, el 19,5% valora este ítem como “suficiente” y el 0,6% como “poco o nada” importante.

En el ítem 28, de los 307 profesionales que han contestado, el 74,2% opina que es “bastante o muy” deseable reunirse con otros equipos directivos por mediación de la administración.

En lo relativo a la colaboración con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo (ítem 29), el 66% cree que es “bastante o muy” importante hacerlo, el 29,4% señala que lo es en un grado “suficiente”, y solamente el 4,6% indica “poco o nada”.

Para el ítem 30, “Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as”, de los 306 sujetos que han contestado, el 96,1% expresa que es “bastante o muy” deseable favorecerla, y únicamente el 0,6% indica que lo es “poco o nada”.

En el mismo sentido, en el ítem 31 (309 respuestas), la mayoría (80,6%) de los miembros de equipos directivos asegura que fomentar la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro es “bastante o muy” pertinente.

En cuanto a la colaboración con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 32), el 83,2% de los encuestados considera que es “bastante o muy” importante hacerlo.

Para el ítem 33, el 63,3% afirma que participar en redes de centros que ofrecen oportunidades de mejora es deseable en un grado de “bastante o mucho”, el 31,1% lo estima como “suficiente” deseable y, sólo el 5,5% como “poco o nada”.

**CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS
“SERÍA DESEABLE”**

La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	0,3% (1)	0% (0)	5,9% (18)	42,4% (129)	51,3% (156)	100% (304)
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	0,3 (1)	0% (0)	2,9% (9)	38,6% (118)	58,2% (178)	100% (306)
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	0,3% (1)	0,3% (1)	5,3% (16)	36,5% (111)	57,6% (175)	100% (304)
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	0,7% (2)	1,3% (4)	10,2% (31)	43,9% (134)	43,9% (134)	100% (305)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	0,7% (2)	0% (0)	8,5% (26)	44,3% (135)	46,6% (142)	100% (305)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	1% (3)	0% (0)	6,3% (19)	30,5% (92)	62,1% (187)	100% (301)
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	1% (3)	0% (0)	15,4% (47)	43,1% (132)	40,5% (124)	100% (306)
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	0,3% (1)	0,3% (1)	6,2% (19)	43,6% (133)	49,5% (151)	100% (305)
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	1,3% (4)	1,7% (5)	14% (42)	39,1% (117)	43,8% (131)	100% (299)

TABLA 6.16. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que tiene para la dirección la fijación y evaluación de metas educativas.

En el ítem 34 (304 respuestas), el 93,7% de los directivos opina que reunirse con los docentes para analizar las prioridades pedagógicas del centro es "bastante o muy" deseable, y sólo el 0,3% lo considera "poco o nada" deseable.

Para el ítem 35, de los 306 sujetos que han contestado, el 96,8% expresa que es "bastante o muy" relevante establecer objetivos claros de mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo.

En lo referente a hacer que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro (ítem 36), la mayoría de los encuestados (94,1%) lo percibe como "bastante o muy" deseable.

En el ítem 37, "Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos", el 87,8% valora que es "bastante o muy" pertinente hacerlo; sin embargo, el 10,2% señala que lo es en un grado "suficiente" y el 2% "poco o nada".

En el ítem 38, la mayoría de los directivos (90,9%) cree que es "bastante o muy" importante evaluar periódicamente el avance hacia los objetivos definidos.

Para el ítem 39, de las 301 respuestas dadas por los encuestados, el 92,6% indica que analizar con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula es "bastante o muy" deseable.

En el ítem 40, el 83,6% opina que promover la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación es deseable en un grado de "bastante o mucho", el 15,4% lo considera "suficiente" deseable y el 1% "poco o nada".

Para el ítem 41, "Desarrolla junto al profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones", el 93,1% establece que es "bastante o muy" relevante hacerlo.

En cuanto a responder ante la administración por los niveles de logro alcanzados (ítem 42), el 82,9% de los miembros de equipos directivos que han participado afirma que es “bastante o muy” deseable, el 14% “suficiente”, y el 3% “poco o nada”.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS “SERÍA DESEABLE”						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	0,3% (1)	0,3% (1)	7% (21)	45% (135)	47,3% (142)	100% (300)
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	1% (3)	1% (3)	9,7% (29)	49,7% (148)	38,6% (115)	100% (298)
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	0,3% (1)	1,3% (4)	15,3% (46)	46,7% (140)	36,3% (109)	100% (300)
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	0,7% (2)	1,7% (5)	13,5% (40)	45,1% (134)	39,1% (116)	100% (297)
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	12,9% (35)	7,4% (20)	26,9% (73)	30,6% (83)	22,1% (60)	100% (271)
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	1% (3)	1,4% (4)	17,7% (53)	47,4% (139)	32,4% (95)	100% (293)

TABLA 6.17. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que tiene para la dirección distribuir el liderazgo pedagógico.

En el ítem 43, con 300 respuestas, la mayoría de los directivos encuestados (92,3%) opina que compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela es “bastante o muy” deseable.

Para el ítem 44, de los 298 sujetos que han contestado, el 88,3% afirma que es “bastante o muy” relevante delegar responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo, el 9,7% indica que es “suficiente” relevante y el 2% “poco o nada”.

En lo relativo a fomentar la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro (ítem 45), el 83% expresa que es “bastante o muy” deseable hacerlo, y únicamente el 1,6% señala que lo es “poco o nada”.

En el ítem 46 (297 respuestas), “Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos”, el 84,2% de los directivos lo considera “bastante o muy” pertinente.

En el ítem 47, más de la mitad (52,7%) asegura que es "bastante o muy" deseable conceder incentivos a los maestros que coordinan proyectos de innovación educativa; por el contrario, el 26,9% valora este ítem como "suficiente" y el 20,3% como "poco o nada" deseable.

Para el ítem 48, el 79,8% percibe que crear equipos de trabajo que aborden proyectos educativos es "bastante o muy" relevante, y sólo el 2,4% lo considera "poco o nada" relevante.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	0% (0)	1% (3)	17,5% (52)	42,8% (127)	38,7% (115)	100% (297)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	0,3% (1)	1,3% (4)	18,5% (55)	43,3% (129)	36,6% (109)	100% (298)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	0,3% (1)	1% (3)	16,9% (50)	42% (124)	39,7% (117)	100% (295)
52. Dispone de tiempo para formarse	0,7% (2)	2,7% (8)	23,6% (70)	41,9% (124)	31,1% (92)	100% (296)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	1,7% (5)	3,7% (11)	25,6% (76)	43,1% (128)	25,9% (77)	100% (297)
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	0,7% (2)	0,3% (1)	19,7% (58)	48,5% (143)	30,8% (91)	100% (295)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	1% (3)	1% (3)	19,4% (57)	46,9% (138)	31,6% (93)	100% (294)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	1% (3)	1,7% (5)	17,2% (50)	45,4% (132)	34,7% (101)	100% (291)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	1% (3)	0% (0)	17,1% (50)	45,2% (132)	36,6% (107)	100% (292)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	1% (3)	0,7% (2)	17,2% (50)	47,4% (138)	33,7% (98)	100% (291)

TABLA 6.18. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que concede la dirección a la formación en habilidades pedagógicas.

Para el ítem 49, con 297 respuestas, el 81,5% de los directivos opina que es "bastante o muy" deseable tener posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua), y sólo el 1% considera que es "poco o nada" deseable.

De la misma manera, en el ítem 50, el 79,9% expresa que es "bastante o muy" pertinente que la dirección tenga en su conjunto (director, jefe de estudios y secretario) oportunidades para formarse.

En el ítem 51, "Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica", la mayoría de los encuestados (81,7%) percibe que es "bastante o muy" relevante recibirla.

En cuanto a la disposición de tiempo para formarse (ítem 52), el 73% de los miembros de equipos directivos cree que es deseable en un grado de "bastante o mucho", el 23,6% "suficiente" y el 2,4% "poco o nada".

En el ítem 53, con 297 respuestas, el 69% señala que es "bastante o muy" relevante participar en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación, y el 25,6% valora que es importante en un grado "suficiente".

Para el ítem 54, de los 295 sujetos que han dado su opinión, el 79,3% indica que es "bastante o muy" deseable recibir formación dirigida a apoyar la calidad de la labor docente.

En el mismo sentido, en el ítem 55, el 78,5% de los participantes afirma que recibir formación para gestionar los recursos del centro con eficacia es "bastante o muy" relevante.

Para el ítem 56, "Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro", el 80,1% expresa que es "bastante o muy" pertinente recibirla.

De igual modo, en el ítem 57, el 81,8% de los directivos cree que es "bastante o muy" deseable recibir formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo.

Por último, en cuanto a la formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela, la mayoría (81,1%) opina que es "bastante o muy" importante recibirla.

LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SERIA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	0,4% (1)	0,7% (2)	10,8% (30)	41% (114)	47,1% (131)	100% (278)
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	8,9% (24)	5,5% (15)	26,9% (73)	32,5% (88)	26,2% (71)	100% (271)
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	1,4% (4)	1,4% (4)	15,4% (44)	44,4% (127)	37,4% (107)	100% (286)
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	1% (3)	2% (6)	15,7% (46)	37,2% (109)	44% (129)	100% (293)
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	11,2% (32)	4,9% (14)	23,8% (68)	29,1% (83)	30,9% (88)	100% (285)
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	6,9% (20)	4,5% (13)	21,9% (63)	35,8% (103)	30,9% (89)	100% (288)
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	8,3% (22)	4,1% (11)	18% (48)	32,3% (86)	37,2% (99)	100% (266)
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	5,5% (15)	6,2% (17)	27% (74)	36,9% (101)	24,5% (67)	100% (274)
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	2,1% (6)	3,5% (10)	18,1% (52)	38,3% (110)	38% (109)	100% (287)
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	1,8% (5)	3,5% (10)	16,2% (46)	40,8% (116)	37,7% (107)	100% (284)
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	4% (11)	3,3% (9)	22,2% (61)	38,9% (107)	31,6% (87)	100% (274)
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	6,3% (18)	13,2% (38)	51,7% (149)	17,4% (50)	11,5% (33)	100% (288)

TABLA 6.19. Distribución de porcentajes y frecuencias que muestran la opinión de la dirección sobre la relevancia que le otorga al atractivo del cargo.

En el ítem 59 (278 respuestas), el 88,1% de los directivos opina que es "bastante o muy" deseable que el sistema de acceso al cargo esté basado en criterios profesionales, y sólo el 1,1% señala que debe estarlo "poco o nada".

En el ítem 60, más de la mitad de los sujetos (58,7%) considera que la elección debe realizarse “bastante o mucho” bajo un proceso que valore por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión; sin embargo, el 26,9% valora que es “suficiente” deseable y el 14,4% que lo es “poco o nada”.

Para el ítem 61, con 286 respuestas, el 81,8% afirma que es “bastante o muy” pertinente elegir a la dirección teniendo en cuenta las características del centro.

En lo relativo a recibir un salario acorde a las funciones que se le asignan (ítem 62), de los 293 miembros de equipos directivos que han contestado, el 81,2% asegura que es “bastante o muy” deseable recibirlo.

En el ítem 63, el 60% de los encuestados cree que es “bastante o muy” relevante obtener incentivos económicos en función de los logros alcanzados, el 23,8% percibe este ítem como “suficiente” y el 16,1% como “poco o nada” importante.

En el mismo sentido, en el ítem 64, “Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados”, el 66,7% expresa que es “bastante o muy” pertinente recibirlos, el 21,9% “suficiente” y el 11,4% “poco o nada”.

En cuanto a si debería recibir incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño (ítem 65), el 69,5% de los directivos considera que es “bastante o muy” deseable recibirlos; por el contrario, el 18% establece que es deseable en un grado “suficiente” y el 12,4% “poco o nada”.

Para el ítem 66, “Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales”, el 61,4% opina que es “bastante o muy” deseable hacerlo; por otra parte, el 27% indica que es “suficiente” deseable y el 11,7% que debería hacerlo “poco o nada”.

En el ítem 67, la mayoría de los sujetos (76,3%) cree que es “bastante o muy” relevante obtener un reconocimiento profesional por su labor, el 18,1% le otorga una importancia “suficiente” y el 5,6% “poca o ninguna”.

En el mismo sentido, para el ítem 68, relativo al reconocimiento social, el 78,5% expresa que es “bastante o muy” deseable obtenerlo; mientras que, el 16,2% lo valora como “suficiente” y el 5,3% como “poco o nada” deseable.

Para el ítem 69, “Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño”, la mayoría de los encuestados señala que debe tenerlas en un grado de “bastante o mucho”, y únicamente el 7,3% indica “poco o nada”.

En el ítem 70, más de la mitad de los directivos (51,7%) afirma que presentar una sobrecarga de responsabilidades y funciones es “suficiente” deseable, el 28,9% asegura que es “bastante o muy” deseable, y solamente el 19,5% percibe esta sobrecarga como “poco o nada” deseable.

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN "SERÍA DESEABLE"						
La administración...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	0,3% (1)	0,7% (2)	11,9% (35)	50,3% (148)	36,7% (108)	100% (294)
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	1,1% (3)	2,1% (6)	24,9% (70)	41,6% (117)	30,2% (85)	100% (281)
74. Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro	1,4% (4)	0,7% (2)	13,2% (39)	47,8% (141)	36,9% (109)	100% (295)
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	1,7% (5)	0% (0)	11,9% (34)	45,1% (129)	41,3% (118)	100% (286)
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	15,5% (44)	3,5% (10)	22,9% (65)	29,2% (83)	28,9% (82)	100% (284)
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	6,1% (17)	6,9% (19)	39% (108)	30,7% (85)	17,3% (48)	100% (277)
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	0,7% (2)	1% (3)	14,5% (42)	45,2% (131)	38,6% (112)	100% (290)
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	0,3% (1)	2,4% (7)	31,8% (91)	40,6% (116)	24,8% (71)	100% (286)
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	0,7% (2)	2,4% (7)	31,7% (92)	42,8% (124)	22,4% (65)	100% (290)
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	0% (0)	1,4% (4)	26,7% (77)	49% (141)	22,9% (66)	100% (288)
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	1,1% (3)	0,4% (1)	28,9% (82)	47,2% (134)	22,5% (64)	100% (284)
83. Evalúa con rigor la labor directiva	0,7% (2)	2,4% (7)	26,6% (77)	42,8% (124)	27,6% (80)	100% (290)

TABLA 6.20. Distribución de porcentajes y frecuencias que muestran la opinión de la dirección sobre la relevancia que le otorga a que la administración apoye sus labores pedagógicas.

En el ítem 72, con 294 respuestas, el 87% de los directivos afirma que es "bastante o muy" relevante que la administración le conceda autonomía para adaptar el currículo a las características del centro.

Para el ítem 73, de los 281 sujetos que han contestado, el 71,8% expresa que es “bastante o muy” deseable que la administración le apoye en la evaluación del trabajo de los docentes, el 24,9% considera que es “suficiente” deseable y el 3,2% “poco o nada”.

En lo relativo a la concesión de autonomía para gestionar los recursos económicos del centro (ítem 74), el 84,7% opina que la administración debe hacerlo “bastante o mucho”.

En el ítem 75, “La administración dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro”, la mayoría de los encuestados (86,4%) asegura que es “bastante o muy” importante que lo haga.

En cuanto a la toma de decisiones sobre la contratación del profesorado del centro (ítem 76), más de la mitad de los directivos (58,1%) cree que es “bastante o muy” pertinente que la administración les permitiera participar; por otra parte, el 22,9% lo considera en un grado “suficiente” y el 19% “poco o nada”.

En el ítem 77, con 286 respuestas, el 48% afirma que es “bastante o muy” deseable que la administración le permita sancionar a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades, el 39% expresa que es “suficiente” deseable y el 13% “poco o nada”.

En el ítem 78, de los 290 sujetos que han contestado, la mayoría (83,8%) percibe como “bastante o muy” relevante que la administración le apoye en el desarrollo de planes de mejora.

Para el ítem 79, “La administración promueve la realización de evaluaciones internas en los centros”, el 65,4% considera que es “bastante o muy” deseable que las promueva, el 31,8% señala que es “suficiente” y el 2,7% “poco o nada” deseable.

En el ítem 80, el 65,2% indica que la administración debe impulsar “bastante o mucho” su colaboración con otras instituciones del entorno, el 31,7% que debe hacerlo “suficiente” y sólo el 3,1 “poco o nada”.

En relación a la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre los diferentes miembros del centro (ítem 81), el 71,9% de los encuestados opina que es “bastante o muy” pertinente que la administración la refuerce.

En el ítem 82 (284 respuestas), el 69,7% de los directivos asegura que es “bastante o muy” relevante que la administración establezca directrices que regulen las labores pedagógicas que deben desempeñar; sin embargo, el 28,9% le otorga una importancia “suficiente” y el 1,5% “poco o nada”.

En último término, de los 290 sujetos que han contestado el ítem 83, el 70,4% cree que la administración debe evaluar con “bastante o mucho” rigor su labor, y únicamente el 3,1% percibe que debe hacerlo “poco o nada”.

6.2.2 Opinión de los maestros

A continuación, se expone la percepción que tienen los maestros encuestados sobre las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desempeñan sus equipos directivos. La presentación de estos resultados va a seguir las dimensiones establecidas en el cuestionario, haciendo referencia, en primer lugar, a la columna “en mi centro” para expresar el grado en que se producen esas prácticas exitosas en la realidad de sus escuelas y, en segundo lugar, “sería deseable” para conocer la relevancia que le otorgan a cada una de las mismas.

6.2.2.1 Escala en mi centro

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE “EN MI CENTRO”						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	1,3% (7)	6,9% (36)	16,6% (87)	44,2% (237)	31% (163)	100% (525)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	1,5% (8)	6,9% (36)	18% (94)	42,2% (220)	31,3% (163)	100% (521)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	9,1% (47)	15,1% (78)	48,8% (252)	21,1% (109)	5,8% (30)	100% (516)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	4,5% (23)	8,4% (43)	30,8% (157)	37,1% (189)	19,1% (97)	100% (509)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	2,1% (10)	8,9% (43)	32% (155)	38,8% (188)	18,2% (88)	100% (484)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	6,5% (33)	14,4% (73)	38,5% (195)	25,9% (131)	14,6% (74)	100% (506)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	11,3% (57)	12,6% (54)	34,2% (173)	23,1% (117)	18,8% (95)	100% (506)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	1% (5)	3,8% (20)	11,8% (62)	29,7% (156)	53,7% (282)	100% (525)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	5,2% (27)	10,3% (54)	28,7% (150)	31,5% (165)	24,3% (127)	100% (523)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	2,9% (15)	10,6% (55)	29,8% (154)	34% (176)	22,6% (117)	100% (517)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	6,7% (34)	13,4% (68)	29,3% (149)	29,3% (149)	21,4% (109)	100% (509)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "EN MI CENTRO"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	1,6% (8)	4,8% (24)	20,4% (101)	39,1% (194)	34,1% (169)	100% (496)
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	2% (10)	7,3% (37)	29,5% (150)	33,8% (172)	27,5% (140)	100% (509)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	2,7% (14)	4,5% (23)	20,9% (107)	38% (194)	33,9% (173)	100% (511)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	2,1% (11)	6,4% (33)	17,6% (91)	35,7% (184)	38,2% (197)	100% (516)
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	2,5% (13)	6,4% (33)	21,2% (109)	31,5% (162)	38,4% (198)	100% (515)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	2,1% (11)	9,3% (48)	24,7% (127)	31,1% (160)	32,8% (169)	100% (515)

TABLA 6.21. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para apoyar la calidad docente en su escuela.

En el ítem 1, "Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes en el centro", de los 525 docentes que han contestado, el 75,2% expresa que la dirección lo hace "bastante o mucho", el 16,6% "suficiente" y el 8,2% "poco o nada".

Del mismo modo, para el ítem 2 (521 respuestas), el 73,5% afirma que la dirección fomenta "bastante o mucho" el trabajo en equipo entre los docentes en la escuela, y tan sólo el 8,4% cree que lo hace "poco o nada".

En el ítem 3, cerca de la mitad de los sujetos (48,8%) indica que la dirección supervisa "suficiente" la labor de los maestros en el aula. El 26,9% valora que lo hace "bastante o mucho" y el 24,2% "poco o nada".

En relación al asesoramiento de los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones (ítem 4), el 56,2% de los profesionales que han contestado (509) asegura que la dirección realiza esta labor "bastante o mucho", y el 30,8% que lo hace "suficiente".

Para el ítem 5, "Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados", el 57% considera que lo hace en un grado de "bastante o mucho", el 32% "suficiente" y el 11% "poco o nada".

En el caso del ítem 6, con 506 respuestas, cerca de la mitad de los encuestados (40,5%) opina que la dirección revisa "bastante o mucho" las programaciones de aula para que éstas

permitan alcanzar aprendizajes de calidad. El 38,5% determina que lo hace "suficiente" y el 20,9% "poco o nada".

En el ítem 7 (506 contestaciones), el 41,9% señala que la dirección incentiva "bastante o mucho" a quienes realizan su labor con eficacia. Sin embargo, el 34,2% establece que lo hace en un grado "suficiente" y el 23,9% "poco o nada".

En cuanto al ítem 8, "Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas", la mayoría (83,4%) asegura que la dirección lo está "bastante o mucho", y tan sólo el 4,8% señala "poco o nada".

En el ítem 9 (523 respuestas), más de la mitad del profesorado (55,8%) opina que la dirección se reúne "bastante o mucho" con ellos para conocer sus necesidades formativas; el 28,7% señala que lo hace "suficiente" y el 15,5% "poco o nada".

Para el ítem 10, "La dirección promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro", el 56,6% expresa que lo hace "bastante o mucho"; mientras que, el 29,8% valora que lo hace "suficiente" y el 13,5% "poco o nada".

En lo relativo al desarrollo de actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro (ítem 11), de los 509 sujetos que han contestado, la mitad (50,7%) indica que la dirección lo hace "bastante o mucho", el 29,3% "suficiente" y el 20,1% "poco o nada".

En el ítem 12, la mayoría (73,2%) determina que la dirección gestiona "bastante o mucho" el currículo del centro con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y únicamente el 6,4% afirma que lo hace "poco o nada".

En cuanto al ítem 13, "Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)", el 61,3% opina que la dirección realiza esta labor "bastante o mucho", y el 29,5% "suficiente".

En el mismo sentido, en el ítem 14, el 71,9% de los maestros considera que la dirección asegura "bastante o mucho" que el currículo se adapte a las necesidades del centro, y solamente el 7,2% cree que lo hace "poco o nada".

Para el ítem 15, "Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado", gran parte de los encuestados (73,9%) asegura que lo hace "bastante o mucho". El 17,6% señala que lo hace "suficiente" y el 8,5% "poco o nada".

En el ítem 16, del mismo modo, la mayoría de los encuestados (69,9%) percibe que la dirección los apoya "bastante o mucho" en su labor de atención a la diversidad en la escuela, y el 21,2% establece que lo hace "suficiente".

En último término, en relación al ítem 17, con 515 respuestas, el 63,9% afirma que la dirección promueve "bastante o mucho" el uso de las TICs en el centro para apoyar los procesos de aprendizaje, el 24,7% "suficiente" y el 11,4% "poco o nada".

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "EN MI CENTRO"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	0,4% (2)	4,2% (22)	22% (114)	43,8% (227)	29,5% (153)	100% (518)
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	0,6% (3)	4,6% (24)	19,3% (101)	39,3% (205)	36,2% (189)	100% (522)
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	0,2% (1)	2,5% (13)	17,6% (91)	33,8% (175)	45,8% (237)	100% (517)
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	19,2% (82)	14,5% (62)	28% (120)	24,3% (104)	14% (60)	100% (428)
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	13,3% (59)	14,9% (66)	34,1% (151)	26% (115)	11,7% (52)	100% (453)
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	58,9% (241)	13,7% (56)	13% (53)	9,3% (38)	5,1% (21)	100% (409)
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	31,7% (143)	19,3% (87)	34,4% (155)	11,5% (52)	3,1% (14)	100% (451)
25. Controla la asistencia del profesorado	0,2% (1)	1,4% (7)	20% (103)	24,4% (126)	54,1% (279)	100% (516)
26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	1,9% (10)	5,1% (26)	15,8% (81)	33,7% (173)	43,6% (224)	100% (514)

TABLA 6.22. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para gestionar con eficacia los recursos de su escuela.

En el ítem 18, con 518 respuestas, el 73,3% de los docentes opina que la dirección utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro en un grado de "bastante o mucho", y sólo el 4,6% señala que lo hace "poco o nada".

Para el ítem 19 (522 respuestas), "La dirección se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente", la mayoría del profesorado (75,5%) afirma que realiza esta labor "bastante o mucho" y el 19,3% "suficiente".

En relación al mantenimiento de las instalaciones (ítem 20), el 79,6% de los maestros indica que la dirección las gestiona “bastante o mucho”, el 17,6% “suficiente” y el 2,7% “poco o nada”.

En el ítem 21, el 38,3% de los sujetos considera que la dirección fomenta “bastante o mucho” la posibilidad de que el centro obtenga ingresos propios complementarios; el 33,7% establece que lo hace “poco o nada” y el 28% “suficiente”.

En cuanto al ítem 22 (453 respuestas), “La dirección propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes”, la distribución de las respuestas es amplia; así, el 37,7% expresa que lo hace “bastante o mucho”, el 34,1% “suficiente” y el 28,2% “poco o nada”.

Para el ítem 23, la mayoría de los docentes (72,6%) cree que la dirección decide “poco o nada” sobre la contratación del personal docente del centro y sólo el 14,4% afirma que lo hace “bastante o mucho”.

En el ítem 24, más de la mitad (51%) determina que la dirección sanciona “poco o nada” a los docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones. El 34,4% valora que lo hace en un grado “suficiente”, y únicamente el 14,6% señala “bastante o mucho”.

En lo relativo a la asistencia del profesorado (ítem 25), la mayoría de los encuestados (78,5%) considera que la dirección la controla “bastante o mucho”, y tan sólo el 1,6% opina que lo hace “poco o nada”.

En el ítem 26, con 514 respuestas, el 77,3% indica que la dirección organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro “bastante o mucho”, y el 15,8% afirma que lo hace “suficiente”.

**CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA
“EN MI CENTRO”**

La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	1,3% (6)	5,5% (25)	23,8% (108)	40,7% (185)	28,6% (130)	100% (454)
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	0,7% (3)	3,8% (17)	26,5% (120)	34,9% (158)	34,2% (155)	100% (453)
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	4% (18)	13,8% (62)	34% (153)	25,3% (114)	22,9% (103)	100% (450)
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	0,8% (4)	4,6% (24)	16,6% (86)	37,4% (194)	40,7% (211)	100% (519)
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	0,8% (4)	5% (26)	26,2% (135)	32,9% (170)	35,1% (181)	100% (516)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA "EN MI CENTRO"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	1,4% (7)	6,5% (32)	24,5% (121)	39,3% (194)	28,35 (140)	100% (494)
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	10,7% (46)	15% (64)	34,1% (146)	23,8% (102)	16,4% (70)	100% (428)

TABLA 6.23. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para colaborar con la comunidad.

En el ítem 27, con 454 respuestas, el 69,3% de los docentes considera que la dirección mantiene "bastante o mucho" relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia, y el 23,8% afirma que lo hace "suficiente".

Para el ítem 28, de los 453 maestros que han dado su opinión, el 69,1% señala que la dirección se reúne "bastante o mucho" de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración. El 26,5% valora que lo hace "suficiente", y el 4,5% "poco o nada".

En relación a la colaboración con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo (ítem 29), cerca de la mitad de los sujetos (48,2%) opina que la dirección lo hace "bastante o mucho"; mientras que, el 34% establece "suficiente" y el 17,8% "poco o nada".

En el ítem 30 (519 contestaciones), "La dirección favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as", la mayoría del profesorado (78,7%) asegura que lo hace "bastante o mucho", y sólo el 5,4% indica "poco o nada".

En el mismo sentido, en cuanto a la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro (ítem 31), el 68% de los docentes considera que la dirección la fomenta "bastante o mucho", el 26,2% "suficiente" y el 5,8% "poco o nada".

Para el ítem 32, con 494 respuestas, el 67,6% afirma que la dirección colabora "bastante o mucho" con otras instituciones de la comunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el 24,5% expresa que lo hace "suficiente".

En el ítem 33, cerca de la mitad de los encuestados (40,2%) opina que la dirección participa "bastante o mucho" en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo. Sin embargo, el 34,1% percibe que colabora "suficiente" y el 25,7% "poco o nada".

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "EN MI CENTRO"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	2,5% (13)	6,7% (35)	20,4% (107)	39,8% (209)	30,7% (161)	100% (525)
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	1% (5)	4,4% (23)	22,3% (116)	40,1% (209)	32,2% (168)	100% (521)
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	0,6% (3)	5,8% (30)	22,5% (117)	41,7% (217)	29,6% (154)	100% (521)
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	2,9% (15)	10,2% (53)	27,4% (143)	38,7% (202)	20,9% (109)	100% (522)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	1,2% (6)	11,1% (57)	27,1% (139)	35,1% (180)	25,5% (131)	100% (513)
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	0,8% (4)	6,5% (34)	19,5% (102)	33,8% (177)	39,4% (206)	100% (523)
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	2,9% (15)	13,3% (69)	32,6% (169)	31,9% (165)	19,3% (100)	100% (518)
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	2,1% (11)	11,5% (59)	20,4% (105)	40,7% (209)	25,3% (130)	100% (514)
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	0,2% (1)	2,1% (10)	19% (91)	40,9% (196)	37,8% (181)	100% (479)

TABLA 6.24. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para fijar y evaluar metas educativas.

En el ítem 34, con 525 respuestas, la mayoría de los maestros (70,5%) considera que la dirección se reúne "bastante o mucho" con ellos para analizar las prioridades pedagógicas del centro. Y solamente el 9,2% señala que lo hace "poco o nada".

Para el ítem 35, de los 521 docentes que han contestado, el 72,3% opina que la dirección del centro establece "bastante o mucho" objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo, y el 22,3% asegura que lo hace "suficiente".

En lo relativo al compromiso con los objetivos pedagógicos del centro (ítem 36), la mayoría de los encuestados (71,3%) valora que la dirección hace que se comprometan con los mismos "bastante o mucho"; el 22,5% indica "suficiente" y el 6,4% "poco o nada".

Para el ítem 37, "La dirección analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos", más de la mitad (59,6%) afirma que lo hace "bastante o mucho", el 27,4% "suficiente" y el 13,1% "poco o nada".

En el ítem 38, con 513 respuestas, el 60,6% del profesorado establece que la dirección evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos en un grado de “bastante o mucho”, y el 27,1% expresa que lo realiza “suficiente”.

En el ítem 39, “La dirección analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula”, de las 523 respuestas dadas por los sujetos, el 73,2% determina que lo hace “bastante o mucho”, y tan sólo el 7,3% cree que lo hace “poco o nada”.

En lo relativo a la revisión de las programaciones tras cada sesión de evaluación (ítem 40), más de la mitad de los docentes (51,2%) señala que la promueve “bastante o mucho”, el 32,6% “suficiente” y el 16,2% “poco o nada”.

Para el ítem 41 (514 respuestas), el 66% asegura que le dirección desarrolla con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones en un grado de “bastante o mucho”. Por su parte, el 20,4% indica que lo hace “suficiente” y el 13,6% “poco o nada”.

En el caso del ítem 42, la mayoría (78,7%) considera que la dirección responde “bastante o mucho” ante la administración por los niveles de logro alcanzados, y sólo el 2,3% opina que lo hace “poco o nada”.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS “EN MI CENTRO”						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	1,4% (7)	6,4% (32)	25,3% (127)	38,6% (194)	28,3% (142)	100% (502)
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	4,2% (21)	9,7% (48)	31,9% (158)	38% (188)	16,2% (80)	100% (495)
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	1,4% (7)	7,7% (39)	23,5% (119)	40,3% (204)	27,1% (137)	100% (506)
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	4,2% (21)	9,1% (45)	28% (139)	37,9% (188)	20,8% (103)	100% (496)
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	26,4% (113)	20% (86)	28,5% (122)	18% (77)	7% (30)	100% (428)
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	7,6% (36)	17,5% (83)	30,1% (143)	29,3% (139)	15,6% (74)	100% (475)

TABLA 6.25. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para compartir el liderazgo pedagógico.

En el ítem 43, con 502 respuestas, el 66,9% de los encuestados expresa que la dirección comparte “bastante o mucho” responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela. El 25,3% indica que lo hace “suficiente” y el 7,8% “poco o nada”.

Para el ítem 44, “La dirección delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo”, de las 495 respuestas dadas por los participantes, más de la mitad (54,2%) considera que lo hace “bastante o mucho” y el 31,9% “suficiente”.

En relación a la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro (ítem 45), el 67,4% del profesorado señala que la dirección la fomenta “bastante o mucho”, y únicamente el 9,1% afirma que lo hace “poco o nada”.

En cuanto al ítem 46 (496), el 58,7% de los profesionales opina que la dirección proporciona “bastantes o muchas” oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos. Además, el 28% valora que las proporciona “suficiente”, y sólo el 13,3% que lo hace “poco o nada”.

Para el ítem 47, “La dirección concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación docente”, cerca de la mitad (46,4%) percibe que lo hace “poco o nada”, mientras el 28,5% asegura que lo hace “suficiente” y el 25% “bastante o mucho”.

En el ítem 48 (475 respuestas), el 44,9% de los sujetos establece que la dirección crea “bastante o mucho” equipos de trabajo que aborden proyectos educativos, el 30,1% “suficiente” y el 25,1% “poco o nada”.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS “EN MI CENTRO”

La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	1,5% (6)	11% (45)	39,4% (161)	33% (135)	15,2% (62)	100% (409)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	1,7% (7)	14,6% (60)	34,2% (141)	34,2% (141)	15,3% (63)	100% (412)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	3,1% (12)	16,5% (64)	39,8% (154)	29,7% (115)	10,9% (42)	100% (387)
52. Dispone de tiempo para formarse	6,6% (27)	39,8% (164)	35,2% (145)	11,7% (48)	6,8% (28)	100% (412)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	3,3% (12)	15,7% (57)	35% (127)	30% (109)	16% (58)	100% (363)

» »

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "EN MI CENTRO"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	3,5% (13)	14,5% (54)	31,9% (119)	37% (138)	13,1% (49)	100% (373)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	4% (15)	13,7% (51)	36,1% (134)	31% (115)	15,1% (56)	100% (371)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	4,5% (16)	14,8% (53)	35,1% (126)	27,6% (99)	18,1% (65)	100% (359)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	3,5% (13)	14,2% (53)	35,5% (132)	32,3% (120)	14,5% (54)	100% (372)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	3,6% (13)	16,8% (61)	36% (131)	28% (102)	15,7% (57)	100% (374)

TABLA 6.26. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la formación de la dirección en habilidades de liderazgo pedagógico.

En el ítem 49, con 409 respuestas, cerca de la mitad de los encuestados (48,2%) considera que la dirección de su centro ha tenido "bastantes o muchas" oportunidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua); el 39,4% señala "suficiente" y el 12,5% "poco o nada".

En relación al ítem 50, "La dirección tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse", de los 412 docentes que han contestado, el 49,5% indica que las tiene "bastante o mucho", el 34,2% "suficiente" y el 16,3% "poco o nada".

Para el ítem 51, menos de la mitad del profesorado (40,6%) afirma que la dirección recibe una formación que combina de manera equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación práctica; por su parte, el 39,8% opina que la recibe "suficiente" y el 19,6% "poco o nada".

En el ítem 52, con 412 respuestas, el 46,4% de los sujetos asegura que dispone "poco o nada" de tiempo para formarse, y tan sólo el 18,5% percibe que dispone de "bastante o mucho" tiempo.

En cuanto a la participación en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación (ítem 53), el 46% valora que la dirección participa "bastante o mucho", y el 35% "suficiente".

En el ítem 54, "La dirección ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente", la mitad de los participantes (50,1%) expresa "bastante o mucho", el 31,9% "suficiente" y el 18% "poco o nada".

En el caso del ítem 55 (371 respuestas), el 46,1% de los maestros encuestados determina que la dirección ha recibido "bastante o mucho" formación para gestionar los recursos del centro con eficacia; sin embargo, el 36,1% establece que ha recibido "suficiente" y el 17,7% "poco o nada".

En relación a la formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro (ítem 56), el 45,7% cree que la dirección la ha recibido en un grado de "bastante o mucho", el 35,1% "suficiente" y el 19,3% "poco o nada".

Para el ítem 57, de los 372 sujetos que han contestado, cerca de la mitad (46,8%) considera que la dirección ha recibido "bastante o mucha" formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos del Proyecto Educativo. Además, el 35,5% opina que la ha recibido "suficiente" y el 17,7% "poco o nada".

En último lugar, en el ítem 58, el 43,7% afirma que la dirección ha recibido "bastante o mucha" formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela; el 36% señala "suficiente" y el 20,4% "poco o nada".

**LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA
"SITUACIÓN ACTUAL"**

La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	7,4% (33)	13,8% (61)	23,9% (106)	36,1% (160)	18,7% (83)	100% (443)
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	10% (40)	17% (68)	26,7% (107)	29,7% (119)	16,7% (67)	100% (401)
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	6,3% (27)	13,7% (59)	27,5% (119)	30,8% (133)	21,8% (94)	100% (432)
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	9,7% (41)	26,1% (110)	39,6% (167)	17,5% (74)	7,1% (30)	100% (422)
63. Recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados	34,5% (130)	30,8% (116)	25,2% (95)	7,4% (28)	2,1% (8)	100% (377)
64. Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados	29,7% (111)	29,7% (111)	30,2% (113)	8,6% (32)	1,9% (7)	100% (374)
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	27,1% (94)	29,7% (103)	30,3% (105)	9,8% (34)	3,2% (11)	100% (347)

» »

LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SITUACIÓN ACTUAL"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	17,3% (59)	28,2% (96)	37% (126)	13,5% (46)	4,1% (14)	100% (341)
67. Obtiene reconocimiento profesional por su labor	12,6% (52)	30,8% (127)	28,2% (116)	18,7% (77)	9,7% (40)	100% (412)
68. Recibe reconocimiento social por su labor	13,9% (57)	31% (127)	27,3% (112)	17,8% (73)	10% (41)	100% (410)
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	17,3% (64)	30,5% (113)	29,6% (110)	16,4% (61)	6,2% (23)	100% (371)
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	1,8% (8)	5% (22)	17,4% (76)	41,8% (183)	34% (149)	100% (438)
71. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo?	24,6% (122)	33,3% (165)	19,7% (98)	15,3% (76)	7% (35)	100% (496)

TABLA 6.27. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los docentes el atractivo del cargo directivo.

En el ítem 59 (443 respuestas), más de la mitad de los docentes (54,8%) considera que la dirección es elegida "bastante o mucho" teniendo en cuenta criterios profesionales, y sólo el 21,2% señala "poco o nada".

Para el ítem 60, "La dirección es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión", el 46,4% indica "bastante o mucho", el 27% "poco o nada" y el 26,7% "suficiente".

Con 432 respuestas, en el ítem 61 el 52,6% del profesorado afirma que la dirección es elegida "bastante o mucho" teniendo en cuenta las características concretas del centro. Así, el 27,5% percibe que son tenidas en cuenta "suficiente" y el 20% "poco o nada".

En lo relativo al salario (ítem 62), el 39,6% de los encuestados expresa que la dirección recibe un salario acorde a sus funciones en un grado "suficiente"; el 35,8% valora que es "poco o nada" acorde y el 24,6% que lo es "bastante o mucho".

Para el ítem 63, el 65,3% asegura que la dirección recibe "poco o nada" incentivos económicos en función de los logros alcanzados, y sólo una minoría (9,5%) cree que los recibe "bastante o mucho".

Del mismo modo, en el ítem 64, el 59,4% de los maestros determina que la dirección recibe "poco o nada" incentivos profesionales en función de los logros alcanzados, y únicamente el 10,5% indica "bastante o mucho".

También, en el ítem 65, "La dirección recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño", más de la mitad (56,8%) establece que los recibe "poco o nada", el 30,3% "suficiente" y el 13% "bastante o mucho".

En relación al ítem 66, cerca de la mitad de los sujetos (45,5%) opina que la dirección de su centro participa "poco o nada" en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales, y el 37% percibe que lo hace "suficiente".

En cuanto al reconocimiento profesional por su labor (ítem 67), de los 412 docentes que han respondido, el 43,4% considera que la dirección lo obtiene "poco o nada", el 28,4% "bastante o mucho" y el 28,2% "suficiente".

Los resultados obtenidos en el ítem 68, relativo al reconocimiento social, son muy semejantes. De este modo, el 44,9% indica que lo recibe "poco o nada", el 27,8% "bastante o mucho" y el 27,3% "suficiente".

Para el ítem 69, "La dirección tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño", cerca de la mitad de los profesionales (47,8%) señala "poco o nada", el 29,6% "suficiente" y el 22,6% "bastante o mucho".

En el ítem 70, la mayoría (75,8%) asegura que la dirección presenta "bastante o mucho" una sobrecarga de responsabilidades y funciones, y solamente el 6,8% opina "poco o nada".

En último lugar, en el ítem 71, con 496 respuestas, el 57,9% de los encuestados considera que el desempeño de un cargo directivo es "poco o nada" atractivo, y sólo para 22,3% lo es "bastante o mucho".

**APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN
"SITUACIÓN ACTUAL"**

La administración....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	3,1% (15)	15,8% (77)	30,6% (149)	39,8% (194)	10,7% (52)	100% (487)
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	4,2% (18)	16,9% (73)	41,2% (178)	29,4% (127)	8,3% (36)	100% (432)
74. Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro	2,2% (10)	15,2% (70)	37,1% (171)	37,1% (171)	8,5% (39)	100% (461)
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro	2% (9)	10,7% (49)	34,5% (158)	38,2% (175)	14,6% (67)	100% (458)

» »

**APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN
"SITUACIÓN ACTUAL"**

La administración....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	56,3% (240)	21,1% (90)	11,7% (50)	9,4% (40)	1,4% (6)	100% (426)
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	17,3% (73)	22,8% (96)	38,7% (163)	16,4% (69)	4,8% (20)	100% (421)
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	2,2% (10)	19,1% (86)	35,8% (161)	32,7% (147)	10,2% (46)	100% (450)
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	2,3% (10)	11,9% (52)	43,9% (192)	31,1% (136)	10,8% (47)	100% (437)
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	4,6% (20)	25,2% (109)	38,4% (166)	23,6% (102)	8,1% (35)	100% (432)
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	3,3% (14)	22,8% (98)	43,1% (185)	23,1% (99)	7,7% (33)	100% (429)
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	1% (4)	11,9% (50)	44% (185)	32,4% (136)	10,7% (45)	100% (420)
83. Evalúa con rigor la labor directiva	4,9% (21)	12,9% (55)	35,6% (152)	29,7% (127)	16,9% (72)	100% (427)

TABLA 6.28. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los docentes el apoyo que da la Administración a la dirección para desempeñar sus labores.

En el ítem 72, con 487 respuestas, el 50,5% de los encuestados considera que la administración concede "bastante o mucha" autonomía para adaptar el currículo a las características del centro, el 30,6% "suficiente" y el 18,9% "poca o nada".

Para el ítem 73 (432 contestaciones), "La administración apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes", el 41,2% afirma que lo hace "suficiente", el 37,7% "bastante o mucho" y el 21,1% "poco o nada".

En el ítem 74, cerca de la mitad de los docentes (45,6%) opina que la administración concede "bastante o mucha" autonomía a la dirección para que gestione los recursos económicos del centro, y sólo el 17,4% señala "poco o nada".

En el mismo sentido, en el ítem 75, el 52,8% expresa que la administración dota de “bastante o mucha” autonomía a la dirección para la coordinación del personal del centro. El 34,5% indica “suficiente” y el 12,7% “poco o nada”.

En lo relativo a la toma de decisiones sobre la contratación de los docentes del centro (ítem 76), la mayoría (77,4%) percibe que la administración permite “poco o nada” que la dirección participe en estas decisiones, y únicamente el 10,8% valora que lo hace “bastante o mucho”.

En el ítem 77, de los 421 maestros que han dado su opinión, el 40,1% establece que la administración permite “poco o nada” que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades. El 35,8% cree que lo hace “suficiente” y el 21,3% “bastante o mucho”.

En lo relativo a la realización de evaluaciones internas en los centros (ítem 79), el 43,9% del profesorado estima que la administración las promueve “suficiente” y el 41,9% “bastante o mucho”.

En el ítem 80 (432 respuestas), el 38,4% considera que la administración impulsa “suficiente” la colaboración de la dirección con otras instituciones del entorno. El 31,7% asegura que lo hace “bastante o mucho” y el 29,8% “poco o nada”.

Para el ítem 81, “La administración refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro”, el 43,1% opina “suficiente”, el 30,8% “bastante o mucho” y el 26,1% “poco o nada”.

En cuanto al establecimiento de directrices que regulen las labores pedagógicas de la dirección (ítem 82), el 44% de los sujetos señala que la administración lo hace “suficiente”, el 43,1% “bastante o mucho”, y sólo el 12,9% “poco o nada”.

Por último, en el ítem 83, cerca de la mitad de los encuestados (46,6%) establece que la administración evalúa con rigor la labor directiva en un grado de “bastante o mucho”, el 35,6% indica que lo hace “suficiente” y el 17,8% “poco o nada”.

6.2.2.2 Escala sería deseable

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "SERÍA DESEABLE"

La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	0,2% (1)	1,4% (7)	4,2% (21)	31,5% (156)	62,7% (311)	100% (496)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	0,4% (2)	1,4% (7)	8% (40)	32,2% (160)	57,9% (288)	100% (497)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	4,4% (21)	7,7% (37)	45,4% (219)	28,8% (139)	13,7% (66)	100% (482)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	0,4% (2)	2,7% (13)	25,4% (124)	41% (200)	30,5% (149)	100% (488)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	0,8% (4)	2,7% (13)	29% (137)	41,6% (197)	25,8% (122)	100% (473)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	2,5% (12)	4,7% (23)	34,4% (168)	38,7% (189)	19,7% (96)	100% (488)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	2,3% (11)	1,9% (9)	20,5% (99)	36,9% (179)	38,5% (186)	100% (483)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	0,8% (4)	0,4% (2)	6,5% (32)	28,4% (140)	63,8% (314)	100% (492)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	1% (5)	1,4% (7)	21,6% (107)	40,6% (201)	35,4% (175)	100% (495)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	0,8% (4)	1% (5)	14,8% (73)	44,1% (217)	39,2% (193)	100% (492)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	0,8% (4)	0,6% (3)	20,3% (99)	44,5% (217)	33,8% (165)	100% (488)
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	0,4% (2)	1% (5)	13,9% (67)	45,3% (219)	39,3% (190)	100% (483)
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	1,2% (6)	4,7% (23)	27,3% (135)	36,4% (180)	30,4% (150)	100% (494)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "SERÍA DESEABLE"						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	0,4% (2)	1,2% (6)	11,4% (56)	41,5% (204)	45,5% (224)	100% (492)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	0,6% (3)	0,4% (2)	11,2% (55)	33,4% (164)	54,4% (267)	100% (491)
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	0,6% (3)	0,6% (3)	8,2% (41)	32,8% (163)	57,7% (287)	100% (497)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	0,6% (3)	0,4% (2)	10,3% (51)	41,3% (204)	47,4% (234)	100% (494)

TABLA 6.29. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la importancia que conceden los docentes a que la dirección apoye la calidad de su trabajo.

En el ítem 1, con 496 respuestas, la práctica totalidad de los encuestados (94,2%) considera que es "bastante o muy" deseable que la dirección cree un ambiente de trabajo que contribuya a mejorar los aprendizajes.

Del mismo modo, en el ítem 2, el 90,1% señala que es "bastante o muy" deseable que la dirección fomente el trabajo en equipo entre los docentes, y sólo el 1,8% opina que lo es "poco o nada".

Para el ítem 3, "La dirección supervisa la labor de los maestros/as en el aula", cerca de la mitad de los sujetos (45,4%) cree que es deseable en un grado "suficiente", el 42,5% "bastante o mucho" y el 12,1% "poco o nada".

En relación al ítem 4, con 488 respuestas, el 71,5% de los profesionales afirma que es "bastante o muy" pertinente que la dirección los asesore en el ejercicio eficaz de sus funciones. Un 25,4% expresa que es "suficiente" deseable y solamente el 3,1% indica "poco o nada".

En cuanto al empleo de instrumentos de evaluación docente adecuados (ítem 5), más de la mitad del profesorado (67,4%) establece que es deseable en un grado de "bastante o mucho", y sólo el 3,5% lo considera "poco o nada" deseable.

En el ítem 6 (488 contestaciones), el 58,4% valora como "bastante o muy" relevante que la dirección revise las programaciones de aula para alcanzar aprendizajes de calidad. El 34,4% le otorga "suficiente" relevancia y el 7,2% "poca o ninguna".

Para el ítem 7, "La dirección incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia", el 75,4% le confiere una importancia de "bastante o mucho". El 20,5% cree que es "suficiente" relevante y el 4,2% "poco o nada".

En lo relativo a que la dirección esté disponible cuando el personal docente lo necesite para resolver cuestiones pedagógicas (ítem 8), la mayoría de los participantes (92,2%) considera que es deseable en un grado de "bastante o mucho".

En el ítem 9, con 495 respuestas, el 76% de los maestros indica que es "bastante o muy" deseable que la dirección se reúna con ellos para conocer sus necesidades formativas.

En el mismo sentido, en el ítem 10, la mayoría de los docentes encuestados (83,3%) afirma que es "bastante o muy" relevante que la dirección promueva una formación acorde a las necesidades detectadas en el centro.

También, para el ítem 11, "La dirección desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro", el 78,3% valora que es "bastante o muy" deseable que lo haga.

En cuanto a la gestión del currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ítem 12), el 84,6% de los sujetos expresa que la dirección debe hacerlo "bastante o mucho", el 13,9% señala "suficiente" y el 1,4 "poco o nada".

En el ítem 13, de los 494 docentes que han contestado, el 66,8% cree que es "bastante o muy" deseable que la dirección tome decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenidos, secuencia, libros de texto...). Sin embargo, el 27,3% opina que es deseable en un grado "suficiente", y el 5,9% indica "poco o nada".

Para el ítem 14, "La dirección asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro", el 87% afirma que debe hacerlo "bastante o mucho".

En el ítem 15, la mayoría de los maestros (87,8%) establece que es "bastante o muy" relevante que la dirección los comprometa con la atención a la diversidad del alumnado. Por su parte, el 11,2% estima que lo es "suficiente" y únicamente el 1% "poco o nada".

De igual modo, en el caso del ítem 16, la práctica totalidad de los encuestados (90,5%) defiende que es "bastante o muy" deseable que la dirección le apoye en su labor de atender a la diversidad.

Por último para esta dimensión, en lo relativo a que la dirección promueva el uso de las TICs en el centro como forma de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 17), el 88,7% indica que es "bastante o muy" relevante que lo haga y sólo el 1% piensa que lo es "poco o nada".

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "SERÍA DESEABLE"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	0,2% (1)	0,8% (4)	8,8% (43)	40,9% (201)	49,3% (242)	100% (491)
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	0,2% (1)	0,6% (3)	6,5% (32)	32,8% (162)	59,9% (296)	100% (494)
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	0,8% (4)	0,4% (2)	8,8% (43)	31,1% (151)	58,8% (286)	100% (486)
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	11,8% (49)	6,5% (27)	22,6% (94)	32,5% (135)	26,7% (111)	100% (416)
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	7,8% (34)	5% (22)	25,4% (111)	38% (166)	23,8% (104)	100% (437)
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	41,1% (163)	7,6% (30)	21,4% (85)	16,9% (67)	13,1% (52)	100% (397)
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	12,8% (56)	7,8% (34)	42,8% (187)	22,7% (99)	14% (61)	100% (437)
25. Controla la asistencia del profesorado	1,4% (7)	1% (5)	17,3% (85)	26,9% (132)	53,4% (262)	100% (491)
26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	0,4% (2)	0,4% (2)	7% (34)	32,5% (159)	59,7% (192)	100% (489)

TABLA 6.30. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que otorgan los maestros a que la dirección gestione de forma estratégica los recursos.

En el ítem 18, con 491 respuestas, la práctica totalidad de los docentes (90,2%) opina que es "bastante o muy" deseable que la dirección use los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro.

En lo relativo a que la dirección se ocupe de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente (ítem 19), el 92,7% lo considera como "bastante o muy" deseable, y sólo el 0,8% lo valora "poco o nada".

En el ítem 20 (486 contestaciones), "La dirección gestiona el mantenimiento de las instalaciones", el 89,9% de los encuestados establece que es "bastante o muy" deseable que lo haga, el 8,8% señala "suficiente" y el 1,2% "poco o nada".

En el ítem 21, más de la mitad de los maestros (59,2%) asegura que es "bastante o muy" relevante que la dirección fomente la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios; sin embargo, el 22,6% le otorga una importancia "suficiente" y el 18,3% "poca o ninguna".

En el caso del ítem 22, de las 437 respuestas obtenidas, el 61,8% afirma que la dirección debe proponer requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes en un grado de “bastante o mucho”. El 25,4% expresa que debe hacerlo “suficiente” y el 12,8% “poco o nada”.

En cuanto a que la dirección decida sobre la contratación del personal docente del centro (ítem 23), cerca de la mitad (48,7%) considera que es “poco o nada” deseable; mientras que, el 30% indica que lo es “bastante o mucho”.

En el ítem 24, el 42,8% percibe como “suficiente” relevante que la dirección sancione a los docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones; el 36,7% piensa que lo es “bastante o mucho” y el 20,6% “poco o nada”.

Para el ítem 25 (491 respuestas), el 80,3% de los maestros indica que es “bastante o muy” pertinente que la dirección controle su asistencia, y sólo el 2,4% se posiciona en contra señalando “poco o nada”.

En relación a que la dirección organice con aprovechamiento los recursos humanos del centro (ítem 26), la mayoría de los profesionales (92,2%) opina que es “bastante o muy” deseable que lo haga.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA “SERÍA DESEABLE”						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	0,4% (2)	1,5% (7)	20,7% (95)	46,1% (212)	31,3% (144)	100% (460)
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	0,2% (1)	2,8% (13)	25,7% (118)	38,6% (177)	32,7% (150)	100% (459)
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	0,4% (2)	2,9% (13)	29% (132)	39,6% (180)	28,1% (128)	100% (455)
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	0,6% (3)	0,2% (1)	9,5% (47)	36,5% (181)	53,2% (264)	100% (496)
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	0,2% (1)	2% (10)	22,8% (112)	36% (177)	39% (132)	100% (492)
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0,2% (1)	0,8% (4)	20,2% (96)	40,2% (191)	38,5% (183)	100% (475)
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	0,7% (3)	2,7% (12)	30,4% (134)	40,1% (177)	26,1% (115)	100% (441)

TABLA 6.31. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cuán deseable consideran los docentes que es que la dirección promueva la colaboración con la comunidad.

En el ítem 27, "La dirección mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia", de los 460 encuestados que han contestado, el 77,4% afirma que debe hacerlo "bastante o mucho", y sólo el 1,9% considera que es "poco o nada" deseable que realice esta labor.

También, en lo relativo a que la dirección se reúna de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración (ítem 28), el 71,3% opina que es "bastante o muy" deseable que lo haga.

Para el ítem 29, el 67,7% de los maestros cree que es "bastante o muy" pertinente que la dirección colabore con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo; sin embargo, el 29% establece que es "suficiente" deseable y el 3,3% "poco o nada".

En el ítem 30, con 496 respuestas, la mayoría de los sujetos (89,7%) expresa que la dirección debe favorecer la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos "bastante o mucho".

En el mismo sentido, en el ítem 31, el 75% de los docentes indica que es "bastante o muy" relevante que la dirección fomente la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro; el 22,8% lo valora como "suficiente" importante, y solo el 2,2% señala "poco o nada".

En relación a la colaboración con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 32), el 78,7% determina que la dirección debe hacerlo en un grado de "bastante o mucho", y únicamente el 1% lo cree "poco o nada" deseable.

Para el ítem 33, más de la mitad de los profesionales (66,2%) afirma que es "bastante o muy" deseable que la dirección participe en redes de centros que ofrezcan oportunidades de aprendizaje colectivo; aunque, el 30,4% considera que es "suficiente" deseable, y el 3,4% "poco o nada".

**CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS
"SERÍA DESEABLE"**

La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	0,2% (1)	0,4% (2)	11,8% (59)	48,8% (243)	38,8% (193)	100% (498)
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	0,2% (1)	0,6% (3)	11,3% (56)	45,7% (226)	42,2% (209)	100% (495)
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	0,2% (1)	0,8% (4)	13% (64)	44,6% (220)	41,4% (204)	100% (493)
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	0,4% (2)	1% (5)	18,6% (92)	46% (227)	34% (168)	100% (494)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	0,2% (1)	2,8% (14)	20,7% (102)	42,7% (210)	33,5% (165)	100% (492)
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	0,4% (2)	1,4% (7)	12,6% (62)	40,7% (200)	44,8% (220)	100% (491)

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "SERÍA DESEABLE"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	0,4% (2)	3,5% (17)	26% (128)	42,7% (210)	27,4% (135)	100% (492)
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	0,2% (1)	2,5% (12)	16% (78)	44,3% (216)	37,1% (181)	100% (488)
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	0,4% (2)	1,1% (5)	22,5% (104)	38,5% (178)	37,4% (173)	100% (462)

TABLA 6.32. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que otorgan los maestros a que la dirección fije y evalúe las metas educativas.

Para el ítem 34 (498 respuestas), el 87,6% de los maestros que han contestado opina que es "bastante o muy" deseable que la dirección se reúna con ellos para analizar las prioridades pedagógicas del centro.

En el mismo sentido, en el ítem 35, la mayoría (87,9%) expresa que la dirección debe establecer "bastante o mucho" objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el PEC, y sólo el 0,8% señala que debe establecerlos "poco o nada".

Al ítem 36, "La dirección hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro", el 86% le concede "bastante o mucha" relevancia; mientras que, el 13% lo cree "suficiente" importante y el 1% "poco o nada".

En el ítem 37, de las 494 respuestas dadas por los docentes, el 80% valora que es "bastante o muy" deseable que la dirección analice con ellos los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos.

En relación a la evaluación periódica del avance hacia los objetivos establecidos (ítem 38), el 76,2% indica que es "bastante o muy" deseable que la dirección lo haga, y sólo el 3% lo cree "poco o nada" deseable.

Para el ítem 39, "La dirección analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula", el 85,5% considera que es "bastante o muy" pertinente que lo haga.

Del mismo modo, en el ítem 40, el 70,1% expresa que es "bastante o muy" deseable que la dirección promueva la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación; para el 26% de los sujetos es "suficiente" deseable, y para el 3,9% "poco o nada" deseable.

En el ítem 41, con 488 respuestas, el 81,4% establece que es relevante en un grado de "bastante o mucho" que la dirección desarrolle con ellos planes de mejora basados en las evaluaciones.

En última instancia, en lo relativo a que la dirección responda ante la administración por los niveles de logro alcanzados (ítem 42), la mayoría del profesorado (75,9%) afirma que es “bastante o muy” deseable, y sólo el 1,5% se posiciona en contra señalando que lo es “poco o nada”.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS “SERÍA DESEABLE”						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	0,6% (3)	0,8% (4)	16% (77)	46,5% (224)	36,1% (174)	100% (482)
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	1,9% (9)	4,3% (20)	23,4% (110)	47,2% (222)	23,2% (109)	100% (470)
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	0,4% (2)	1% (5)	16,8% (81)	47% (227)	34,8% (168)	100% (483)
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	0,4% (2)	0,8% (4)	20,8% (99)	48% (229)	30% (143)	100% (477)
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	12,9% (56)	4,4% (19)	25,6% (111)	34,3% (149)	22,8% (99)	100% (434)
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	0,4% (2)	1,7% (8)	23% (107)	46,2% (215)	28,6% (133)	100% (465)

TABLA 6.33. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la importancia que da el profesorado a que la dirección distribuya el liderazgo pedagógico.

En el ítem 43, con 482 respuestas, la mayoría del profesorado (82,6%) opina que es “bastante o muy” deseable que la dirección comparta responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela.

En el mismo sentido, en el ítem 44, “La dirección delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo”, el 70,4% valora como “bastante o muy” deseable que lo haga, el 23,4% lo señala como “suficiente” y el 6,2% como “poco o nada” deseable.

En relación a la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro (ítem 45), la mayoría de los encuestados (81,8%) piensa que la dirección debe fomentarla “bastante o mucho”.

En el ítem 46 (477 respuestas), el 78% le otorga “bastante o mucha” relevancia a que la dirección proporcione oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos, y únicamente el 1,2% determina que es “poco o nada” importante que lo haga.

En el ítem 47, algo más de la mitad de maestros (57,1%) expresa que es “bastante o muy” deseable que la dirección conceda incentivos a quienes coordinan proyectos de innovación educativa; el 25,6% establece que lo es en un grado “suficiente”, y el 17,3% lo cree “poco o nada” deseable.

En cuanto a la creación de equipos de trabajo que aborden proyectos educativos (ítem 48), de los 465 docentes que han contestado, el 74,8% considera que la dirección debe hacerlo “bastante o mucho”, y solamente el 2,1% indica “poco o nada”.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS “SERÍA DESEABLE”						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	0,2% (1)	0,5% (2)	20,8% (89)	47,5% (203)	30,9% (132)	100% (427)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	0,5% (2)	0,9% (4)	21,9% (95)	44,7% (194)	32% (139)	100% (434)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	0,7% (3)	1,2% (5)	23,2% (96)	42,8% (177)	32,1% (133)	100% (414)
52. Dispone de tiempo para formarse	0,7% (3)	2,5% (11)	27,5% (120)	38,3% (167)	31% (135)	100% (436)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	0,5% (2)	2% (8)	25,3% (101)	43,8% (175)	28,5% (114)	100% (400)
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	0,2% (1)	1,4% (6)	19,8% (82)	45,2% (187)	33,3% (138)	100% (414)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	0% (0)	1,4% (6)	20,6% (86)	44,5% (186)	33,5% (140)	100% (418)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	0,5% (2)	1% (4)	17% (69)	38,8% (158)	42,8% (174)	100% (407)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	0,2% (1)	2,2% (9)	20% (83)	39,5% (164)	38,1% (158)	100% (415)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	0,2% (1)	2,2% (9)	19,4% (79)	40% (163)	38,1% (155)	100% (407)

TABLA 6.34. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la importancia que conceden los maestros a que la dirección tenga formación en habilidades pedagógicas.

Para el ítem 49, el 78,4% de los docentes opina que es "bastante o muy" deseable que la dirección tenga posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua), y solamente el 0,7% cree que lo es "poco o nada".

De igual modo, en el ítem 50 (434 respuestas), el 76,7% considera que es "bastante o muy" deseable que la dirección en su conjunto (director, jefe de estudios y secretario) tenga oportunidades para formarse.

En el ítem 51, "La dirección recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica", el 74,9% de los encuestados expresa que es "bastante o muy" relevante que la reciba, el 23,2% establece que lo es en un grado "suficiente" y el 1,9% "poco o nada".

En lo relativo al tiempo para formarse (ítem 52), de las 436 respuestas dadas por el profesorado, el 69,3% le otorga "bastante o mucha" importancia a que la dirección disponga de tiempo, y únicamente el 3,2% lo percibe como "poco o nada" relevante.

En el ítem 53, el 72,3% señala que es "bastante o muy" deseable que la dirección participe en redes profesionales para ampliar su formación.

Para el ítem 54, la mayoría de los maestros (78,5%) valora que es "bastante o muy" importante que la dirección reciba formación dirigida a apoyar la calidad de la labor docente.

En el mismo sentido, en el ítem 55, el 78% de los sujetos que han aportado su opinión afirma que es "bastante o muy" deseable que la dirección reciba formación para gestionar los recursos del centro con eficacia, el 20,6% indica que es "suficiente" deseable y el 1,4% "poco o nada".

En relación a la formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro (ítem 56), el 81,6% expresa que la dirección debe recibirla "bastante o mucho".

De igual modo, en el ítem 57, el 77,6% cree que es "bastante o muy" deseable que la dirección reciba formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el PEC, y sólo el 2,4% de los docentes señala "poco o nada".

Por último, para el ítem 58, el 78,1% opina que la dirección debe recibir "bastante o mucha" formación para distribuir las responsabilidades pedagógicas.

LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SERÍA DESEABLE"						
La dirección....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	0,9% (4)	0,9% (4)	12,2% (55)	37,3% (168)	48,7% (219)	100% (450)
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	5,5% (23)	5,7% (24)	21,3% (90)	35,8% (151)	31,8% (134)	100% (422)
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	0,5% (2)	2% (9)	17,3% (77)	37,8% (168)	42,3% (188)	100% (444)
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	0,9% (4)	2,8% (12)	22% (95)	34,6% (149)	39,7% (171)	100% (431)
63. Recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados	12,8% (51)	5,5% (22)	23,3% (93)	31,5% (126)	27% (108)	100% (400)
64. Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados	8,2% (33)	4,7% (19)	21,9% (88)	33,4% (134)	31,7% (127)	100% (401)
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	7,1% (27)	5,5% (21)	19,8% (75)	34% (129)	33,5% (127)	100% (379)
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	2,7% (10)	4,3% (16)	31,4% (116)	36% (133)	25,5% (94)	100% (369)
67. Obtiene reconocimiento profesional por su labor	0,5% (2)	2,9% (12)	18,1% (76)	35,1% (147)	43,3% (182)	100% (419)
68. Recibe reconocimiento social por su labor	1,4% (6)	1,9% (8)	16,1% (67)	31,3% (130)	49,2% (204)	100% (415)
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	2,5% (10)	5,1% (20)	25,7% (101)	34,9% (137)	31,8% (125)	100% (393)
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	5,3% (23)	13,3% (57)	47,7% (205)	18,4% (79)	15,3% (66)	100% (430)

TABLA 6.35. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que conceden los docentes a que la dirección sea un cargo atractivo.

En el ítem 59 (450 respuestas), el 86% de los docentes opina que el sistema de acceso a la dirección debe estar basado "bastante o mucho" en criterios profesionales.

En el ítem 60, el 67,6% de los encuestados considera que la elección del director debe realizarse "bastante o mucho" bajo un proceso que valore por igual las candidaturas que pro-

ceden de otros centros y las del centro en cuestión; sin embargo, el 21,3% valora que es "suficiente" deseable, y el 11,2% que lo es "poco o nada".

Para el ítem 61, la mayoría (80,1%) afirma que se debe elegir a la dirección teniendo en cuenta las características del centro en cuestión, y solamente el 2,5% se posiciona en contra indicando que esto es "poco o nada" deseable.

En lo referente al salario de la dirección (ítem 62), de los 431 maestros que han contestado, el 74,3% asegura que es "bastante o muy" deseable que éste sea acorde a las funciones que se le asignan.

En el ítem 63, "La dirección recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados", más de la mitad del profesorado (58,5%) cree que es "bastante o muy" deseable que los obtenga; por el contrario, el 23,3% valora este ítem como "suficiente" deseable, y el 18,3% como "poco o nada".

En el mismo sentido, en el ítem 64, el 65,1% expresa que es "bastante o muy" pertinente que la dirección reciba incentivos profesionales en base a los logros alcanzados.

En cuanto a que la dirección reciba incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño (ítem 65), el 67,5% considera que es "bastante o muy" deseable, y sólo el 12,6% establece que es "poco o nada" pertinente.

En el ítem 66, el 61,5% de los docentes opina que la dirección debe participar "bastante o mucho" en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales. Por otra parte, el 31,4% señala que debe hacerlo "suficiente", y el 7% "poco o nada".

Para el ítem 67, el 78,4% cree que es "bastante o muy" relevante que la dirección obtenga reconocimiento profesional por su labor.

Del mismo modo, en el ítem 68, la mayoría de los encuestados (80,5%) determina que la dirección debe recibir "bastante o mucho" reconocimiento social por la labor que desempeña, y únicamente el 3,3% señala "poco o nada".

Para el ítem 69, "La dirección tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño", el 66,7% establece que es "bastante o muy" deseable que las tenga; aunque el 25,7% lo valora como "suficiente", y el 7,6% como "poco o nada" deseable.

En el ítem 70, de los 430 sujetos que han contestado, cerca de la mitad (47,7%) afirma que es "suficiente" deseable que la dirección presente una sobrecarga de responsabilidades y funciones, el 33,7% lo cree "bastante o muy" deseable, y sólo el 18,6% indica que lo es "poco o nada".

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN "SERÍA DESEABLE"						
La administración....	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	TOTAL
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	0% (0)	2,1% (10)	11,4% (54)	47% (223)	39,5% (187)	100% (474)
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	0,5% (2)	5% (22)	30,7% (136)	37,5% (166)	26,4% (117)	100% (443)
74. Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro	0,2% (1)	1,3% (6)	18,7% (86)	46,5% (214)	33,3% (153)	100% (460)
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro	0% (0)	2,6% (12)	19,7% (91)	42,9% (198)	34,8% (161)	100% (462)
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	24,2% (103)	8,2% (35)	25,6% (109)	26,8% (114)	15,3% (65)	100% (426)
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	14,9% (65)	10,1% (44)	40,5% (176)	21,4% (93)	13,1% (57)	100% (435)
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	0,4% (2)	1,8% (8)	18% (81)	41% (185)	38,8% (175)	100% (451)
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	1,4% (6)	3,4% (15)	41,8% (183)	32,6% (143)	20,8% (91)	100% (438)
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	0,5% (2)	2,9% (13)	32,2% (142)	42,4% (187)	22% (97)	100% (441)
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	0,2% (1)	2,1% (9)	34,7% (152)	40,2% (176)	22,8% (100)	100% (438)
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	0,2% (1)	2,5% (11)	37,3% (161)	38,9% (168)	21,1% (91)	100% (432)
83. Evalúa con rigor la labor directiva	0,2% (1)	2,5% (11)	33% (146)	39,4% (174)	24,9% (110)	100% (442)

TABLA 6.36. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la importancia que confiere el profesorado a que la Administración apoye las labores directivas de liderazgo.

En el ítem 72, con 474 respuestas, la práctica totalidad de los encuestados (86,5%) afirma que es "bastante o muy" relevante que la administración conceda autonomía para adaptar el currículo a las características del centro, y sólo el 2,1% lo cree "poco o nada" importante.

En el ítem 73, el 63,9% expresa que la administración debe apoyar "bastante o mucho" a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes; sin embargo, el 30,7% considera que este apoyo debe ser "suficiente" y el 5,5% "poco o nada".

Para el ítem 74, "La administración concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro", el 79,8% de los docentes piensa que es "bastante o muy" deseable que lo haga.

En el mismo sentido, en relación a la coordinación del personal del centro (ítem 75), el 77,7% opina que la administración debe dotar a la dirección de "bastante o mucha" autonomía; y únicamente el 2,6% lo valora como "poco o nada" deseable.

En cuanto a la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente del centro (ítem 76), menos de la mitad (42,1%) indica que es "bastante o muy" deseable que la administración permita a la dirección participar al respecto; por el contrario, el 32,4% asegura que es "poco o nada" deseable que lo haga, y el 25,6% lo señala como "suficiente" deseable.

En el ítem 77, el 40,5% cree que la administración debe permitir en un grado "suficiente" que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades, el 34,5% considera que debe permitirlo "bastante o mucho", y un 25% "poco o nada".

En el ítem 78 (451 respuestas), "La administración apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora", la mayoría (79,8%) expresa que es "bastante o muy" relevante que lo haga, y únicamente el 2,2% lo considera "poco o nada" importante.

En lo relativo a la realización de evaluaciones internas en los centros (ítem 79), poco más de la mitad del profesorado (53,4%) determina que la administración debe promoverlas "bastante o mucho", el 41,8% "suficiente" y el 4,8% "poco o nada".

Para el ítem 80 (441 respuestas), el 64,4% señala que es "bastante o muy" deseable que la administración impulse la colaboración de la dirección con otras instituciones del entorno; mientras que, para el 34,7% es "suficiente" deseable, y para el 2,3% lo es "poco o nada".

En lo referente a la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre los diferentes miembros del centro (ítem 81), el 63% opina que la administración debe impulsarla "bastante o mucho", y sólo el 2,3% valora que debe hacerlo "poco o nada".

En el ítem 82, "La administración establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección", el 60% afirma que es "bastante o muy" pertinente que lo haga.

En último lugar, para el ítem 83, el 64,3% de los docentes cree que es "bastante o muy" relevante que la administración evalúe con rigor la labor directiva, el 33% "suficiente" y el 2,7% "poco o nada".

APARTADO 6.3

Diferencias en la percepción de las escalas del cuestionario

En este apartado, se ha aplicado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de conocer si existen diferencias significativas en la percepción que tiene cada una de las poblaciones del estudio sobre lo que ocurre en su escuela y lo que sería deseable que ocurriera, respecto a las prácticas eficaces de liderazgo de la dirección.

De esta forma, se lleva a cabo una comparación entre la escala “en mi centro” y la escala “sería deseable”, para cada una de las 83 variables que componen el cuestionario. Se van a comentar por bloques de contenido aquellos ítems para los que existe una diferencia significativa entre dichas escalas, haciendo referencia, en primer lugar, a la población de equipos directivos y, en segundo lugar, a los docentes.

En las tablas expuestas se muestra el número de sujetos que han contestado el ítem en las dos escalas (n), la diferencia de la puntuación media de las escalas y la desviación típica, así como, la distribución normal (z), el grado de significación (p) y la existencia o no de diferencias significativas entre lo deseable y lo que ocurre en las escuelas.

6.3.1 Opinión de los equipos directivos

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	307	-0,48	0,64	-10,751	0,000	*

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	305	-0,47	0,68	-9,696	0,000	*
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	303	-0,75	0,85	-11,475	0,000	*
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	299	-0,41	0,71	-8,640	0,000	*
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	295	-0,56	0,83	-9,737	0,000	*
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	307	-0,80	0,97	-11,228	0,000	*
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	303	-0,56	0,83	-10,035	0,000	*
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	307	-0,10	0,56	-3,512	0,000	*
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	308	-0,35	0,80	-7,804	0,000	*
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	309	-0,47	0,74	-9,725	0,000	*
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	306	-0,63	0,81	-10,907	0,000	*
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	304	-0,37	0,77	-8,219	0,000	*
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	307	-0,31	0,73	-7,370	0,000	*
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	307	-0,41	0,77	-8,813	0,000	*
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	305	-0,36	0,69	-8,650	0,000	*
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	303	-0,21	0,63	-6,482	0,000	*
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	308	-0,41	0,79	-8,485	0,000	*

TABLA 6.37. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Apoyo a la calidad docente.

En el bloque de Apoyo a la calidad docente, se encuentran diferencias significativas en todos los ítems, en cuanto a la percepción que tienen los miembros de equipos directivos sobre lo que ocurre en su centro y lo que sería deseable que ocurriera. La puntuación de deseabilidad es superior en todas las variables.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	305	-0,37	0,57	-9,519	0,000	*
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	304	-0,11	0,64	-3,383	0,001	*
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	300	-0,08	0,77	-2,342	0,019	*
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	281	-0,56	1,02	-8,444	0,000	*
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	277	-0,73	1,14	-9,369	0,000	*
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	282	-1,63	1,67	-11,268	0,000	*
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	282	-0,99	1,20	-10,952	0,000	*
25. Controla la asistencia del profesorado	302	-0,01	0,58	-0,468	0,640	
26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	302	-0,21	0,59	-6,552	0,000	*

TABLA 6.38. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Gestión estratégica de recursos.

En el apartado Gestión estratégica de recursos, se hallan diferencias relevantes en la opinión de la dirección a favor de la escala sería deseable para todos los ítems, menos el 25. En esta variable se cumple la hipótesis nula, existiendo coincidencias en la percepción entre lo que ocurre en sus escuelas y lo que sería deseable que ocurriera en lo relativo al control de la asistencia del profesorado.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	302	-0,30	0,80	-6,440	0,000	*
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	307	-0,47	1,00	-7,511	0,000	*
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	306	-0,66	1,01	-9,915	0,000	*
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	305	-0,33	0,68	-8,255	0,000	*
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	309	-0,37	0,77	-7,872	0,000	*
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	303	-0,25	0,68	-6,666	0,000	*
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	286	-1,02	1,02	-11,923	0,000	*

TABLA 6.39. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Colaboración más allá de la escuela.

Como puede apreciarse en la Tabla 6.39, también existen diferencias significativas en los ítems de Colaboración más allá de la escuela; siendo mayor la deseabilidad en todos ellos.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	304	-0,39	0,66	-8,903	0,000	*
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	306	-0,34	0,70	-8,453	0,000	*
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	304	-0,52	0,72	-10,675	0,000	*
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	305	-0,57	0,82	-10,740	0,000	*

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	305	-0,49	0,78	-9,834	0,000	*
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	303	-0,27	0,78	-6,454	0,000	*
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	306	-0,67	0,88	-10,976	0,000	*
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	305	-0,45	0,72	-9,653	0,000	*
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	299	-0,07	0,74	-2,170	0,030	*

TABLA 6.40. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Fijación y evaluación de metas educativas.

La valoración de los equipos directivos difiere entre lo percibido en el centro y lo deseable en la dimensión Fijación y evaluación de metas educativas. La visión de lo que ocurre en el centro es inferior a lo deseable en todos los ítems que integran la categoría.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	298	-0,28	0,61	-7,807	0,000	*
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	296	-0,32	0,69	-7,846	0,000	*
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	298	-0,32	0,67	-8,187	0,000	*
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	294	-0,31	0,71	-7,715	0,000	*
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	267	-0,77	1,12	-9,827	0,000	*
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	291	-0,68	0,82	-10,829	0,000	*

TABLA 6.41. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas.

Si se observa la Tabla 6.41, en el bloque referente a la Capacidad de la dirección para compartir liderazgo, la puntuación es mayor en la escala sería deseable en todos los ítems.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	297	-0,78	1,05	-10,399	0,000	*
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	298	-0,87	1,06	-10,608	0,000	*
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	294	-1,27	1,15	-12,585	0,000	*
52. Dispone de tiempo para formarse	296	-1,55	1,17	-13,434	0,000	*
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	294	-0,92	1,11	-11,117	0,000	*
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	294	-1,03	1,15	-11,729	0,000	*
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	294	-1,25	1,15	-12,695	0,000	*
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	290	-1,16	1,17	-12,179	0,000	*
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	291	-1,23	1,11	-12,745	0,000	*
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	290	-1,26	1,16	-12,653	0,000	*

TABLA 6.42. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Formación en habilidades pedagógicas.

Respecto a Formación en habilidades pedagógicas, lo deseable es superior a lo observado en el centro en todas las variables.

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	277	-0,69	1.04	-9,750	0,000	*
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	268	-0,53	1.17	-7,211	0,000	*
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	281	-0,67	1.13	-8,847	0,000	*
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	291	-1,90	1.40	-13,427	0,000	*
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	285	-1,90	1.41	-13,131	0,000	*
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	285	-1,96	1.37	-13,426	0,000	*
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	258	-1,93	1.40	-13,068	0,000	*
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	271	-1,45	1.35	-12,542	0,000	*
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	285	-1,69	1.32	-13,080	0,000	*
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	279	-1,53	1.34	-12,606	0,000	*
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	273	-1,61	1.40	-12,585	0,000	*
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	286	1,08	1.22	-11,350	0,000	*

TABLA 6.43. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Convertir la dirección en una profesión atractiva.

En el bloque Convertir la dirección en una profesión atractiva, existen diferencias significativas en todos los ítems. La valoración de los directivos escolares es mayor en la escala sería deseable en todos ellos menos en el 70, que hace referencia a la sobrecarga de responsabilidades y funciones.

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN						
La administración...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	292	-0,72	0,94	-10,478	0,000	*
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	277	-1,01	1,11	-11,098	0,000	*
74. Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro	294	-0,79	1,06	-10,421	0,000	*
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	284	-0,72	1,11	-9,593	0,000	*
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	281	-2,02	1,52	-12,948	0,000	*
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	273	-0,77	1,26	-8,752	0,000	*
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	287	-0,91	1,05	-11,306	0,000	*
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	285	-0,46	0,94	-7,473	0,000	*
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	288	-1,02	1,02	-12,014	0,000	*
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	287	-0,86	0,93	-11,681	0,000	*
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	283	-0,56	0,96	-8,858	0,000	*
83. Evalúa con rigor la labor directiva	289	-0,44	1,15	-6,387	0,000	*

TABLA 6.44. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.

Por último, en los ítems de Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección, la percepción de deseabilidad nuevamente es superior a lo observado en la escuela en todos los casos.

6.3.2 Opinión de los maestros

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	490	-0,59	0,99	-11,541	0,000	*
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	490	-0,53	1,05	-10,345	0,000	*
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	475	-0,42	0,92	-9,272	0,000	*
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	472	-0,44	1,00	-8,725	0,000	*
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	453	-0,27	0,89	-6,574	0,000	*
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	479	-0,43	0,95	-9,125	0,000	*
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	477	-0,82	1,25	-12,272	0,000	*
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	490	-0,25	0,95	-5,440	0,000	*
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	492	-0,51	1,06	-9,701	0,000	*
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	485	-0,60	1,00	-11,538	0,000	*
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	481	-0,65	1,15	-11,150	0,000	*
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	469	-0,24	0,90	-5,958	0,000	*
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	482	-0,16	0,83	-4,246	0,000	*
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	481	-0,37	0,95	-8,162	0,000	*
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	484	-0,41	1,02	-8,531	0,000	*
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	489	-0,51	1,07	-9,813	0,000	*
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	488	-0,53	1,08	-9,993	0,000	*

TABLA 6.45 Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Apoyo a la calidad docente.

En el primer bloque de contenido, relativo al apoyo que brinda la dirección a la mejora de la calidad del trabajo de los docentes, se encuentran diferencias significativas en todos los ítems, en la opinión que tienen los maestros sobre lo que ocurre en las escuelas y lo que debería ocurrir. La puntuación en la escala en mi centro es inferior a la escala sería deseable en todas las variables.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	485	-0,43	0,83	-10,132	0,000	*
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	488	-0,48	0,93	-10,424	0,000	*
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	479	-0,25	0,87	-6,569	0,000	*
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	391	-0,51	1,05	-9,498	0,000	*
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	413	-0,52	1,04	-9,652	0,000	*
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	375	-0,53	1,17	-8,973	0,000	*
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	419	-0,75	1,17	-11,686	0,000	*
25. Controla la asistencia del profesorado	484	-0,02	0,77	-0,172	0,863	
26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	483	-0,40	1,04	-7,944	0,000	*

TABLA 6.46. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Gestión estratégica de recursos.

También, se observan diferencias en todos los ítems de Gestión estratégica de los recursos, menos en el 25. Al igual que ocurre con los directivos, la percepción de los maestros no varía significativamente en las escalas en mi centro y sería deseable en la variable referida al control de la asistencia. En el resto de los ítems existen diferencias relevantes entre el valor otorgado a ambas escalas, siendo mayor el grado de deseabilidad en todas las variables.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	429	-0,18	0,81	-4,697	0,000	*
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	428	-0,05	0,77	-1,235	0,217	
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	426	-0,41	0,92	-8,837	0,000	*
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	488	-0,31	0,95	-6,966	0,000	*
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	485	-0,18	0,91	-4,166	0,000	*
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	464	-0,31	0,86	-7,546	0,000	*
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	409	-0,62	1,04	-11,183	0,000	*

TABLA 6.47. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Colaboración más allá de la escuela.

La opinión del profesorado, también, difiere entre lo que ocurre en el centro y lo deseable en la dimensión Colaboración más allá de la escuela. Lo observado en el centro es peor valorado en todos los ítems, menos en el 28, relativo a reunirse con otros directivos por mediación de la administración, donde no hay diferencias significativas entre las escalas.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	493	-0,40	0,97	-8,304	0,000	*
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	488	-0,34	0,85	-8,094	0,000	*
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	487	-0,37	0,90	-8,462	0,000	*
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	489	-0,52	0,95	-10,565	0,000	*

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	482	-0,38	0,88	-8,598	0,000	*
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	487	-0,26	0,83	-6,740	0,000	*
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	486	-0,45	0,92	-9,821	0,000	*
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	480	-0,43	0,94	-9,246	0,000	*
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	447	0,00	0,73	-0,338	0,735	

TABLA 6.48. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Fijación y evaluación de metas educativas.

Respecto a la Fijación y evaluación de metas educativas, únicamente no hay diferencias en el ítem 42, referido a la rendición de cuentas ante la administración. En el resto de las variables, la percepción de deseabilidad es superior a lo observado en el centro.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	468	-0,32	0,87	-7,938	0,000	*
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	458	-0,36	0,91	-8,235	0,000	*
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	472	-0,34	0,91	-7,879	0,000	*
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	462	-0,47	0,88	-10,227	0,000	*
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	401	-0,81	1,21	-11,829	0,000	*
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	449	-0,70	1,12	-11,823	0,000	*

TABLA 6.49. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas.

En los ítems referidos a la Capacidad para distribuir el liderazgo, se encuentra, al igual que en la dirección, que la puntuación que dan los maestros a la escala en mi centro es siempre inferior a sería deseable.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	382	-0,50	0,85	-10,928	0,000	*
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	387	-0,53	0,97	-10,326	0,000	*
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	362	-0,59	0,99	-10,864	0,000	*
52. Dispone de tiempo para formarse	391	-1,06	1,20	-13,970	0,000	*
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	337	-0,49	0,93	-9,795	0,000	*
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	347	-0,55	0,97	-10,403	0,000	*
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	348	-0,60	1,02	-10,741	0,000	*
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	337	-0,66	1,02	-11,313	0,000	*
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	349	-0,59	0,98	-10,997	0,000	*
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	341	-0,61	0,98	-11,166	0,000	*

TABLA 6.50. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Formación en habilidades pedagógicas.

También, en el bloque Formación en habilidades pedagógicas, la valoración de los directivos escolares coincide con la de los docentes, siendo la deseabilidad superior en todos los ítems.

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	413	-0,82	1,21	-12,084	0,000	*
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	374	-0,53	1,11	-9,332	0,000	*
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	406	-0,62	1,13	-10,533	0,000	*
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	392	-1,03	1,32	-13,019	0,000	*
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	349	-1,14	1,38	-13,168	0,000	*
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	348	-1,20	1,35	-13,834	0,000	*
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	326	-1,09	1,34	-13,069	0,000	*
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	319	-0,82	1,21	-11,958	0,000	*
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	383	-1,13	1,37	-13,507	0,000	*
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	380	-1,22	1,45	-13,648	0,000	*
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	348	-0,94	1,25	-12,685	0,000	*
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	406	0,62	1,30	-9,577	0,000	*

TABLA 6.51. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Convertir la dirección en una profesión atractiva.

Igualmente, se hallan semejanzas entre las dos poblaciones en las variables relativas a Convertir la dirección en una profesión atractiva. Así, en el conjunto de ítems que componen la dimensión, se aprecia una puntuación mayor en la escala sería deseable, y sólo en el ítem 70, que hace referencia a la sobrecarga de responsabilidades y funciones del cargo, las valoraciones se invierten.

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN						
La administración...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	459	-0,82	1,12	-12,953	0,000	*
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	413	-0,58	1,08	-10,297	0,000	*
74. Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro	437	-0,70	1,05	-12,012	0,000	*
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	434	-0,53	1,00	-10,101	0,000	*
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	394	-1,03	1,35	-12,708	0,000	*
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	400	-0,38	1,15	-6,781	0,000	*
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	423	-0,79	1,07	-12,696	0,000	*
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	412	-0,31	0,99	-6,366	0,000	*
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	406	-0,71	0,99	-12,541	0,000	*
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	406	-0,65	0,99	-12,105	0,000	*
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	395	-0,34	0,93	-7,435	0,000	*
83. Evalúa con rigor la labor directiva	403	-0,44	1,15	-7,626	0,000	*

TABLA 6.52. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado para el bloque Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.

Del mismo modo, el profesorado percibe mejor la escala sería deseable en todos los ítems relativos al Apoyo de la administración en las labores pedagógicas de la dirección.

APARTADO 6.4

Comparación entre la opinión de los directivos y los docentes

En este apartado, se realiza un análisis inferencial para conocer si existen diferencias significativas entre la percepción que tienen las dos poblaciones del estudio para cada uno de los ítems del cuestionario.

Para llevar a cabo este análisis, se ha optado por el empleo de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, pues la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Esta prueba es considerada una de las más potentes dentro del contexto no paramétrico para dos muestras independientes (Martín, 2001).

A continuación, se van a comentar, por bloques de contenido, aquellos ítems para los que existe una diferencia significativa entre la opinión de los docentes y la de los directivos escolares; se hará referencia, primero, a la escala sobre lo que ocurre "en mi centro" y, después, a la escala que indica lo que "sería deseable" que ocurriese.

En las tablas expuestas en este apartado, se muestra la media y la desviación típica obtenida por ambas poblaciones, así como, el estadístico de contraste (Z), el grado de significación (p) y la existencia o no de diferencias significativas.

6.4.1 Diferencia de opinión entre los miembros de equipos directivos y los docentes en la escala en mi centro

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	4,23	0,62	3,97	0,93	-3,376	0,001	*
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	4,37	2,29	3,95	0,95	-4,086	0,000	*
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	2,91	0,91	2,99	0,98	-1,861	0,063	
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	3,74	0,85	3,58	1,03	-1,595	0,111	
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	3,58	0,87	3,62	0,95	-0,597	0,551	
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	3,18	1,05	3,28	1,08	-1,272	0,204	
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	3,68	1,00	3,25	1,22	-5,053	0,000	*
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	4,55	0,59	4,31	0,89	-2,991	0,003	*
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	3,90	0,95	3,59	1,12	-3,349	0,001	*
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	3,91	0,86	3,63	1,04	-3,529	0,000	*
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	3,64	0,96	3,45	1,16	-1,896	0,058	
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	4,06	0,89	3,99	0,94	-0,864	0,388	
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	3,77	0,90	3,78	0,99	-0,470	0,638	

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	3,98	0,83	3,96	0,99	-0,456	0,648	
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	4,29	0,71	4,01	1,00	-3,243	0,001	*
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	4,37	0,67	3,97	1,04	-5,053	0,000	*
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	4,13	0,85	3,83	1,06	-3,742	0,000	*

TABLA 6.53. Contraste de diferencias para el bloque Apoyo a la calidad docente en la escala en mi centro.

Si se observa la Tabla 6.53, para el primer bloque de contenido, existen diferencias significativas en los ítems 1 y 2, del 7 al 10 y del 15 al 17 en la percepción que tienen las dos poblaciones sobre la capacidad de la dirección para apoyar la calidad docente en su escuela.

Los miembros de equipos directivos tienen una mayor percepción, en su conjunto, en las variable señaladas. Estos ítems hacen referencia a su capacidad para crear un ambiente de trabajo que mejore los aprendizajes (ítem 1), fomentar el trabajo en equipo entre docentes (ítem 2), incentivar a aquéllos que realizan con eficacia su trabajo (ítem 7), estar disponible cuando se le necesita por cuestiones pedagógicas (ítem 8), reunirse con los maestros para conocer sus necesidades formativas (ítem 9), promover una formación acorde a las necesidades detectadas (ítem 10), comprometer a los docentes con la atención a la diversidad (ítem 15), apoyarlos en esta labor (ítem 16) y promover el uso de las TICs para mejorar los procesos de aprendizaje (ítem 17).

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	4,19	0,62	3,98	0,85	-3,224	0,001	*

» »

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	4,52	0,59	4,06	0,89	-7,463	0,000	*
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	4,52	0,78	4,23	0,84	-5,096	0,000	*
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	2,77	1,38	3,00	1,31	-2,274	0,023	*
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	2,94	1,29	3,08	1,19	-1,305	0,192	
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	1,36	1,00	1,88	1,24	-7,253	0,000	*
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	2,14	1,08	2,35	1,13	-2,577	0,010	*
25. Controla la asistencia del profesorado	4,56	0,77	4,31	0,85	-4,645	0,000	*
26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	4,46	0,67	4,12	0,98	-4,596	0,000	*

TABLA 6.54. Contraste de diferencias para el bloque Gestión estratégica de recursos en la escala en mi centro.

En el apartado Gestión estratégica de recursos, existen diferencias significativas en todos los ítems a excepción del 22. En esta variable, relativa a la capacidad de la dirección para proponer requisitos profesionales en la ocupación de puestos docentes, se confirma la hipótesis nula: la distribución es similar en ambos grupos.

La opinión de los profesionales de la dirección es mejor en los aspectos de gestión señalados por los ítems 18, 19, 20, 25 y 26, en los que se hace referencia al uso estratégico de los recursos disponibles, la gestión del equipamiento y los materiales, el mantenimiento de las instalaciones, el control de la asistencia del profesorado y la organización de los recursos humanos. Sin embargo, en los ítems 21, 23 y 24, en los que se valora la capacidad de la dirección para obtener ingresos complementarios, decidir sobre la contratación de los docentes y sancionar a aquellos que no cumplen con sus funciones, la percepción del profesorado es superior.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	3,93	0,97	3,90	0,92	-0,734	0,463	
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	3,59	1,12	3,98	0,90	-4,593	0,000	*
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	3,22	1,12	3,49	1,11	-3,165	0,002	*
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	4,25	0,67	4,13	0,90	-1,059	0,289	
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	3,84	0,83	3,97	0,94	-2,393	0,017	*
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3,98	0,89	3,87	0,95	-1,538	0,124	
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	2,70	1,24	3,20	1,20	-5,542	0,000	*

TABLA 6.55. Contraste de diferencias para el bloque Colaboración más allá de la escuela en la escala en mi centro.

Respecto a la capacidad de la dirección para establecer vínculos con la comunidad, la opinión de los docentes es significativamente superior en los ítems 28, 29, 31 y 33. Estas variables están referidas al mantenimiento de reuniones periódicas con otros directivos a través de la administración, a la colaboración con otros centros en cuestiones pedagógicas, al fomento de la implicación de las familias y a la participación en redes de escuelas.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	4,07	0,71	3,90	1,00	-1,619	0,105	

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	4,21	0,78	3,98	0,90	-3,166	0,002	*
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	4,01	0,67	3,94	0,89	-0,407	0,684	
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	3,73	0,91	3,65	1,01	-0,640	0,522	
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	3,88	0,85	3,73	1,00	-1,892	0,058	
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	4,30	0,72	4,05	0,96	-3,243	0,001	*
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	3,57	0,98	3,51	1,04	-0,734	0,463	
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	3,98	0,84	3,75	1,03	-2,724	0,006	*
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	4,18	0,79	4,14	0,81	-0,593	0,553	

TABLA 6.56. Contraste de diferencias para el bloque Fijación y evaluación de metas educativas en la escala en mi centro.

Para esta categoría, la percepción que tiene la dirección sobre su capacidad para fijar y evaluar metas educativas es significativamente mayor a la que tienen los docentes en las variables relativas a establecer objetivos de mejora claros (ítem 35), analizar los datos de las evaluaciones con los docentes para que mejoren su práctica (ítem 39) y desarrollar planes de mejora basados en las mismas (ítem 41).

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	4,11	0,71	3,86	0,95	-3,530	0,000	*
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	3,90	0,83	3,52	1,01	-5,335	0,000	*
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	3,87	0,82	3,84	0,96	-0,014	0,989	
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	3,89	0,87	3,62	1,04	-3,337	0,001	*
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	2,53	1,25	2,61	1,28	-0,656	0,512	
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	3,41	1,00	3,28	1,15	-1,460	0,144	

TABLA 6.57. Contraste de diferencias para el bloque Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas en la escala en mi centro.

En la dimensión capacidad para distribuir el liderazgo, la opinión de la dirección es significativamente mayor a la de los maestros en relación a su capacidad para compartir responsabilidades pedagógicas (ítem 43), delegar en docentes con liderazgo (ítem 44) y proporcionar oportunidades de formación a aquellos que son capaces de coordinar asuntos educativos (ítem 46).

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	3,39	1,03	3,49	0,93	-1,279	0,201	

» »

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "EN MI CENTRO"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	3,27	1,04	3,47	0,97	-2,688	0,007	*
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	2,89	1,04	3,29	0,97	-5,278	0,000	*
52. Dispone de tiempo para formarse	2,43	0,85	2,72	0,99	-3,931	0,000	*
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	2,96	1,28	3,40	1,04	-4,587	0,000	*
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	3,04	1,15	3,42	1,00	-4,750	0,000	*
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	2,81	1,09	3,39	1,03	-7,148	0,000	*
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	2,93	1,10	3,40	1,08	-5,499	0,000	*
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	2,91	1,03	3,40	1,01	-6,242	0,000	*
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	2,83	1,10	3,35	1,05	-6,089	0,000	*

TABLA 6.58. Contraste de diferencias para el bloque Formación en habilidades pedagógicas en la escala en mi centro.

En el caso de las variables vinculadas a la formación de la dirección en aspectos de carácter pedagógico, se observa una diferencia relevante entre las dos poblaciones en todos los ítems que componen la categoría, a excepción del primero (ítem 49). En todos ellos (ítems 50-58) la percepción del sector docente es superior.

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SITUACIÓN ACTUAL"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	3,63	1,01	3,45	1,16	-1,747	0,081	
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	3,01	1,35	3,26	1,21	-2,358	0,018	*
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	3,42	1,21	3,48	1,16	-0,468	0,640	
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	2,24	0,91	2,86	1,05	-8,067	0,000	*
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	1,63	0,88	2,12	1,04	-6,635	0,000	*
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	1,70	0,87	2,23	1,03	-7,007	0,000	*
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	1,61	0,80	2,32	1,07	-8,730	0,000	*
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	2,04	1,17	2,59	1,05	-6,638	0,000	*
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	2,28	0,94	2,82	1,17	-6,109	0,000	*
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	2,46	1,03	2,79	1,18	-3,654	0,000	*
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	2,08	1,00	2,64	1,13	-6,465	0,000	*
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	4,25	0,92	4,01	0,94	-3,955	0,000	*
71. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo?	3,63	0,84	4,40	1,22	-3,655	0,000	*

TABLA 6.59. Contraste de diferencias para el bloque Convertir la dirección en una profesión atractiva en la escala situación actual.

Por otra parte, en la Tabla 6.59 se halla que la dirección resulta más atractiva para los docentes que para aquéllos que se encuentran en el cargo. Así, puede observarse que el profesorado otorga mayor valoración a los aspectos contenidos en los ítems 60, del 62 al 69 y el 71. Sólo en

el ítem 70, referido a la sobrecarga de responsabilidades y funciones que supone el cargo, con connotaciones negativas, encontramos una puntuación más alta en el colectivo de directivos.

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN "SITUACIÓN ACTUAL"							
La administración...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	3,47	0,96	3,39	0,98	-0,597	0,551	
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	3,04	2,50	3,21	0,96	-4,289	0,000	*
74. Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro	3,37	0,94	3,34	0,91	-0,537	0,591	
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	3,47	0,97	3,53	0,94	-0,616	0,538	
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	1,38	0,79	1,78	1,07	-5,666	0,000	*
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	2,62	1,00	2,68	1,09	-0,799	0,424	
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	3,27	0,99	3,30	0,96	-0,632	0,527	
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	3,35	0,93	3,36	0,91	-0,068	0,945	
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	2,77	1,00	3,05	1,00	-3,927	0,000	*
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	3,02	0,86	3,09	0,94	-0,929	0,353	
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	3,29	0,84	3,40	0,87	-1,479	0,139	
83. Evalúa con rigor la labor directiva	3,48	1,01	3,41	1,06	-0,626	0,531	

TABLA 6.60. Contraste de diferencias para el bloque Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección en la escala situación actual.

En la última dimensión del cuestionario, se aprecia que los docentes tienen una mejor percepción sobre el apoyo que concede la administración a las labores pedagógicas de la

dirección. Concretamente, esta valoración es significativamente superior en los ítems 73, 76 y 80, relativos al apoyo para evaluar el trabajo docente, a la participación en las decisiones sobre contratación del profesorado y a la colaboración con otras instituciones del entorno.

6.4.2 Diferencia de opinión entre los miembros de equipos directivos y los docentes en la escala sería deseable

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	4,71	0,49	4,55	0,66	-3,074	0,002	*
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	4,70	0,50	4,46	0,74	-4,337	0,000	*
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	3,66	0,84	3,40	0,96	-3,720	0,000	*
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	4,14	0,80	3,99	0,84	-2,652	0,008	*
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	4,16	0,74	3,89	0,85	-4,419	0,000	*
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	3,98	0,80	3,68	0,92	-4,430	0,000	*
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	4,23	0,86	4,07	0,93	-2,382	0,017	*
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	4,65	0,63	4,55	0,74	-2,277	0,023	*
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	4,23	0,75	4,08	0,84	-2,306	0,021	*

» »

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: APOYO A LA CALIDAD DOCENTE "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	4,36	0,66	4,20	0,78	-2,620	0,009	*
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	4,26	0,76	4,10	0,79	-2,811	0,005	*
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	4,41	0,73	4,22	0,75	-3,889	0,000	*
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	4,08	0,85	3,90	0,93	-2,600	0,009	*
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	4,38	0,78	4,30	0,75	-1,873	0,061	
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	4,64	0,60	4,41	0,75	-4,445	0,000	*
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	4,58	0,63	4,46	0,72	-1,975	0,048	*
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	4,56	0,62	4,35	0,76	-4,161	0,000	*

TABLA 6.61. Contraste de diferencias para el bloque Apoyo a la calidad docente en la escala sería deseable.

En el primer bloque de contenido, en la escala sería deseable, se encuentran diferencias significativas entre la opinión de ambas poblaciones en todos los ítems a excepción del 14, referente a la capacidad que debería tener la dirección para asegurar que el currículo se adapte a las necesidades del centro. En todas las variables señaladas (ítems del 1 al 13 y del 15 al 17) los miembros de equipos directivos tienen una percepción superior a la del profesorado, sobre la deseabilidad de apoyar la calidad de la labor docente en el aula.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	4,56	0,57	4,38	0,70	-3,471	0,001	*
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	4,64	0,58	4,52	0,66	-2,508	0,012	*
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	4,60	0,68	4,47	0,74	-2,837	0,005	*
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	3,36	1,36	3,56	1,27	-1,878	0,060	
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	3,75	1,16	3,65	1,13	-1,598	0,110	
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	3,07	1,62	2,53	1,48	-4,410	0,000	*
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	3,21	1,21	3,17	1,16	-0,484	0,628	
25. Controla la asistencia del profesorado	4,57	0,80	4,30	0,89	-5,056	0,000	*
26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	4,67	0,61	4,51	0,68	-3,670	0,000	*

TABLA 6.62. Contraste de diferencias para el bloque Gestión estratégica de recursos en la escala sería deseable.

Para esta categoría, la percepción de la dirección sobre la deseabilidad de gestionar de forma eficaz los recursos disponibles en la escuela es significativamente mayor a la que tienen los docentes en las variables relativas a utilizar los recursos en función de los propósitos pedagógicos (ítem 18), ocuparse de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales para funcionar de forma adecuada (ítem 19), gestionar el mantenimiento de las instalaciones (ítem 20), decidir sobre la contratación de los docentes (ítem 23), controlar la asistencia del profesorado (ítem 25) y organizar los recursos humanos con aprovechamiento (ítem 26).

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	4,21	0,79	4,06	0,79	-2,677	0,007	*
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	4,04	0,82	4,01	0,85	-0,425	0,671	
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	3,87	0,87	3,92	0,85	-0,722	0,470	
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	4,58	0,61	4,42	0,72	-3,031	0,002	*
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	4,18	0,81	4,12	0,84	-1,063	0,288	
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	4,22	0,81	4,16	0,78	-1,268	0,205	
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	3,78	0,91	3,88	0,85	-1,256	0,209	

TABLA 6.63. Contraste de diferencias para el bloque Colaboración más allá de la escuela en la escala sería deseable.

En el apartado Colaboración más allá de la escuela sólo se encuentran diferencias significativas en los ítems 27 y 30. En ambos casos la dirección tiene una opinión superior a la de los maestros sobre lo deseable que sería mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia y favorecer la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN METAS EDUCATIVAS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	4,44	0,64	4,26	0,69	-3,891	0,000	*
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	4,54	0,59	4,29	0,70	-5,063	0,000	*
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	4,51	0,64	4,27	0,76	-4,818	0,000	*
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	4,29	0,75	4,12	0,77	-3,334	0,001	*
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	4,36	0,69	4,07	0,82	-5,061	0,000	*
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	4,56	0,79	4,28	0,77	-5,060	0,000	*
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	4,22	0,77	3,93	0,84	-4,902	0,000	*
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	4,42	0,65	4,16	0,79	-4,544	0,000	*
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	4,22	0,85	4,11	0,82	-2,180	0,029	*

TABLA 6.64. Contraste de diferencias para el bloque Fijación y evaluación de metas educativas en la escala sería deseable.

En este bloque de contenido las diferencias son significativas en todos los ítems, siendo siempre mayor la opinión de los miembros de equipos directivos sobre la capacidad que deberían tener para fijar y evaluar metas educativas.

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	4,39	0,66	4,17	0,76	-3,994	0,000	*

» »

CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	4,24	0,75	3,86	0,89	-6,221	0,000	*
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	4,17	0,76	4,15	0,76	-0,513	0,608	
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	4,20	0,78	4,06	0,76	-2,812	0,005	*
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	3,42	1,27	3,50	1,25	-0,905	0,366	
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	4,09	0,80	4,01	0,79	-1,567	0,117	

TABLA 6.65. Contraste de diferencias para el bloque Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas en la escala sería deseable.

Respecto a la capacidad para distribuir el liderazgo, la opinión de los directivos escolares es significativamente mayor en los ítems 43, 44 y 46. Estas variables están referidas, respectivamente, a lo deseable que sería que la dirección compartiera responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela, delegara en maestros con liderazgo y les proporcionara oportunidades para formarse.

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	4,19	0,75	4,08	0,74	-2,011	0,044	*
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	4,14	0,78	4,07	0,78	-1,363	0,173	

» »

FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	4,20	0,78	4,04	0,82	-2,504	0,012	*
52. Dispone de tiempo para formarse	4,00	0,85	3,96	0,86	-0,602	0,547	
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	3,88	0,90	3,98	0,81	-1,180	0,238	
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	4,08	0,76	4,10	0,78	-0,315	0,753	
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	4,09	0,85	4,10	0,77	-0,215	0,830	
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	4,11	0,82	4,22	0,80	-1,854	0,064	
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	4,16	0,78	4,13	0,82	-0,417	0,677	
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	4,12	0,79	4,14	0,82	-0,373	0,709	

TABLA 6.66. Contraste de diferencias para el bloque Formación en habilidades pedagógicas en la escala sería deseable.

En esta dimensión, relativa a la formación en habilidades pedagógicas, existen discrepancias significativas sobre la deseabilidad de que la dirección tenga posibilidades formativas en diferentes momentos desde que accede al cargo (ítem 49) y de que esta formación combine de forma equilibrada la teoría y la práctica (ítem 51). La relevancia que otorga la dirección a ambas variables es mayor a la que le conceden los docentes.

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	4,34	0,73	4,32	0,79	-0,043	0,966	

» »

CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA "SERÍA DESEABLE"							
La dirección...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	3,62	1,19	3,83	1,11	-2,335	0,020	*
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	4,15	0,83	4,20	0,83	-0,770	0,441	
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	4,21	0,85	4,09	0,90	-1,792	0,073	
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	3,65	1,31	3,55	1,29	-0,997	0,319	
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	3,79	1,14	3,76	1,19	-0,221	0,825	
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	3,86	1,20	3,81	1,17	-0,794	0,427	
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	3,69	1,08	3,77	0,97	-0,596	0,551	
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	4,07	0,94	4,18	0,86	-1,445	0,148	
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	4,09	0,91	4,25	0,89	-2,545	0,011	*
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	3,91	1,01	3,88	1,00	-0,517	0,605	
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	3,15	1,00	3,25	1,04	-1,275	0,202	

TABLA 6.67. Contraste de diferencias para el bloque Convertir la dirección en una profesión atractiva en la escala sería deseable.

En el bloque Convertir la dirección en un profesión atractiva, se encuentra, por primera vez en la escala sería deseable, que la percepción de los docentes es significativamente mayor a la de los directivos. Así, el profesorado considera en más alta estima que sería deseable que la dirección fuera elegida bajo un proceso que valorara por igual las candidaturas de otros centros y la del centro en cuestión (ítem 60) y que la dirección recibiera un reconocimiento social por la labor que realiza (ítem 68).

APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN "SERÍA DESEABLE"							
La administración...	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	4,22	0,70	4,24	0,73	-0,480	0,632	
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	3,98	0,86	3,84	0,89	-2,078	0,038	*
74. Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro	4,18	0,79	4,11	0,76	-1,525	0,127	
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	4,24	0,80	4,10	0,80	-2,615	0,009	*
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	3,54	1,39	3,01	1,39	-5,057	0,000	*
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	3,46	1,05	3,08	1,20	-4,267	0,000	*
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	4,20	0,77	4,17	0,84	-0,511	0,609	
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	3,87	0,83	3,69	0,92	-2,841	0,004	*
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	3,84	0,82	3,83	0,82	-0,230	0,818	
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	3,93	0,74	3,83	0,81	-1,715	0,086	
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	3,90	0,78	3,78	0,81	-2,140	0,032	*
83. Evalúa con rigor la labor directiva	3,94	0,84	3,86	0,83	-1,458	0,145	

TABLA 6.68. Contraste de diferencias para el bloque Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección en la escala sería deseable.

Por último, la dirección tiene una mayor percepción de deseabilidad en lo relativo al apoyo de la administración en sus labores de liderazgo pedagógico. Así, su opinión es superior a la de los docentes en cuanto al apoyo que debería recibir para evaluar el trabajo del profesorado (ítem 73), a la autonomía que debería tener para coordinar al personal docente (ítem 75), a la capacidad para decidir sobre su contratación (ítem 76), a la capacidad para sancionar ante el incumplimiento de responsabilidades (ítem 77), al apoyo para la realización de evaluaciones internas (ítem 79) y al establecimiento de directrices que regulen sus labores pedagógicas (ítem 82).

APARTADO 6.5

Análisis inferenciales

En este apartado se lleva a cabo un análisis inferencial con el propósito de conocer si existen diferencias significativas en la opinión que tiene, por una parte, la población de directivos escolares, y por otra, la de docentes para los 83 ítems que componen el cuestionario, en sus dos escalas, en base a las variables independientes establecidas en el mismo.

Las variables que van a determinar las diferencias en la percepción que tienen los profesionales, que trabajan en centros públicos de Infantil y Primaria de Andalucía, sobre las prácticas de liderazgo eficaz de la dirección son once: sexo, edad, cargo directivo ocupado, sistema de acceso a la dirección, años de experiencia en el cargo, años de experiencia docente, otros cargos anteriores, formación otra diplomatura, formación licenciatura, formación posgrado y formación específica.

Para realizar este análisis inferencial, se ha optado por el uso de pruebas no paramétricas, pues la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Así, se ha empleado, por una parte, la U de Mann-Whitney para las variables con dos muestras independientes, como el sexo, otros cargos anteriores, formación otra diplomatura, formación licenciatura, formación posgrado y formación específica; y por otra, Kruskal-Wallis para aquéllas con más de dos muestras independientes, como la edad, el cargo directivo ocupado, el sistema de acceso a la dirección, los años de experiencia en el cargo y los años de experiencia docente.

Al comienzo de cada categoría, se presentan dos tablas de doble entrada que pretenden dar una imagen orientativa de las diferencias encontradas en el conjunto de la dimensión; éstas muestran, por una parte, aquellos ítems que tienen mayor número de diferencias significativas, y por otra, aquellas variables descriptivas que resultan más significativas para dicha categoría.

Además, se muestran 83 tablas, una para cada ítem del cuestionario, organizadas por epígrafes que corresponden a las dimensiones que son objeto de estudio. Estas tablas recogen

el grado de significación de las variables descriptivas para cada ítem, teniendo en cuenta las dos poblaciones y las dos escalas; así como, la existencia de diferencias significativas, que se reflejan con un asterisco (*) cuando los resultados son inferiores a 0,05. No obstante, los datos obtenidos en las distintas pruebas aplicadas pueden consultarse en el CD adjunto.

Igualmente, para fortalecer el comentario de estos resultados, se presentan citas extraídas de las entrevistas realizadas a directivos escolares.

6.5.1 Apoyo a la calidad docente

El primer aspecto que se va a analizar hace referencia a la capacidad que tiene la dirección, en su conjunto, para desarrollar una serie de acciones, que favorezcan la calidad de la labor que realizan los maestros en el aula, repercutiendo en los procesos de enseñanza y mejorando los aprendizajes de los alumnos.

Esta subdimensión, integrada en la categoría "Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro", está compuesta por un total de 17 ítems relativos, entre otros aspectos, al clima de trabajo de la escuela, al trabajo docente en equipo, al asesoramiento, supervisión y evaluación de la labor del profesorado, a la formación de los maestros y a la toma de decisiones sobre asuntos curriculares relevantes.

Si se observa la Tabla 6.69, que muestra el número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems de esta categoría, se aprecia que los ítems 2 y 3 presentan el mayor número de discrepancias. Éstos hacen referencia, respectivamente, al fomento del trabajo en equipo entre los docentes y a la supervisión de la labor de los maestros en el aula. Por otra parte, el ítem 8, "La dirección está disponible cuando el personal docente la necesita por cuestiones pedagógicas", no presenta ninguna diferencia significativa.

También, se detecta que las discrepancias son mayores en el sector de directivos escolares, concretamente en la escala en mi centro, donde se han encontrado un total de 28 diferencias significativas.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	4	0	1	0	5
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	3	0	2	1	6
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	4	2	0	1	7
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	1	1	1	1	4

» »

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	2	0	1	1	4
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	3	0	0	2	5
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	0	0	1	0	1
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	0	0	0	0	0
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	1	0	0	2	3
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	2	1	1	0	4
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	0	0	1	0	1
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	2	0	0	0	2
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	1	0	1	0	2
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	3	0	0	1	4
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	0	1	0	1	2
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	2	1	1	1	5
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	0	0	0	1	1
TOTAL	28	6	10	12	56

TABLA 6.69. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría de apoyo a la calidad docente.

Por otra parte, en la Tabla 6.70, que hace referencia al número de diferencias significativas halladas para cada una de las variables descriptivas establecidas, se observa que las variables "sexo" y "años de experiencia docente" son las que presentan un mayor número de diferen-

cias. Así como, que hay variables como “sistema de acceso a la dirección” y “formación de posgrado” que no resultan significativas en la opinión que tienen las dos poblaciones para este bloque de contenido.

Si se centra la atención en la población de directivos, puede apreciarse que las variables más determinantes en la percepción que tienen sobre su capacidad para apoyar la labor de los docentes son “el cargo directivo ocupado”, “la formación específica” y “el sexo”.

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
Sexo	6	1	4	2	13
Edad	1	1	0	5	7
Cargo directivo ocupado	7	0	-	-	7
Sistema de acceso a la dirección	0	0	-	-	0
Años de experiencia en el cargo	2	1	-	-	3
Años de experiencia docente	1	1	2	5	9
Otros cargos anteriores	3	2	2	0	7
Formación otra diplomatura	0	0	1	0	1
Formación licenciatura	1	0	1	0	2
Formación posgrado	0	0	0	0	0
Formación específica	7	0	-	-	7

TABLA 6.70. Número de diferencias significativas encontradas en la subdimensión apoyo a la calidad docente para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se comentan los resultados hallados para cada uno de los ítems que conforman esta subcategoría del cuestionario.

ÍTEM 1: LA DIRECCIÓN CREA UN AMBIENTE DE TRABAJO QUE CONTRIBUYE A LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,048	*	0,185		0,046	*	0,588	
Edad	0,261		0,855		0,085		0,269	
Cargo directivo ocupado	0,001	*	0,215		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,780		0,184		-		-	

» »

ÍTEM 1: LA DIRECCIÓN CREA UN AMBIENTE DE TRABAJO QUE CONTRIBUYE A LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,987		0,887		-		-	
Años de experiencia docente	0,777		0,722		0,118		0,815	
Otros cargos anteriores	0,043	*	0,288		0,297		0,928	
Formación otra diplomatura	0,545		0,939		0,360		0,683	
Formación licenciatura	0,258		0,964		0,157		0,500	
Formación posgrado	0,484		0,914		0,206		0,848	
Formación específica	0,012	*	0,926		-		-	

TABLA 6.71. Contraste de diferencias para el ítem la dirección crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes.

En la Tabla 6.71 se muestran los resultados obtenidos para el ítem 1 del cuestionario, que hace referencia a la capacidad de la dirección para instaurar un clima de trabajo en el centro que favorezca los aprendizajes del alumnado.

Si se observa la columna relativa a la opinión de **la dirección** en la escala "en mi centro", se encuentran diferencias significativas en las variables "sexo", "cargo directivo ocupado", "otros cargos anteriores" y "formación específica".

Para la variable sexo, la percepción que tienen las mujeres que ocupan cargos directivos sobre la capacidad para crear un ambiente de trabajo que favorezca los aprendizajes es superior a la que tienen sus compañeros varones.

"Es fundamental que los maestros y las maestras vengán contentos a clase; si tú trabajas a gusto y estás feliz en un sitio lo vas a dar todo de ti. (...) Es fundamental que ellos estén a gusto, muy, muy fundamental, porque trabajarán mejor, tratarán mejor al niño (...) Tratamos de que lo que ellos piden se solucione de la mejor manera y lo antes posible; desde lo más sencillo, yo intento solucionar ese problema que tiene el maestro. Somos muy inmediatos y muy empáticos, nos ponemos en la piel del otro y entendemos que si lo pide es porque lo necesita, e intentamos cubrir todas las necesidades para crear un buen clima. Cuando se nos piden las cosas, dentro de nuestras posibilidades, lo hacemos" (Rocío, mujer, e. 2: 4, 9).

En el caso del cargo ocupado, existen diferencias significativas a favor de los directivos que se encargan de la jefatura de estudios.

También, valoran mejor la capacidad para desempeñar esta labor aquéllos que no han ocupado otros cargos con anterioridad y los que no han recibido una formación específica.

“La convivencia entre compañeros es muy buena, por eso el colegio funciona bien, básicamente porque el claustro funciona todos a una. Hay buen ambiente entre el profesorado, y cualquier problema que hay siempre vamos todos a una como en Fuenteovejuna. (...) Los que vienen se adaptan en seguida (...) Además, de vez en cuando hacemos convivencia, nos vamos a comer juntos; eso fortalece mucho la relación entre los profesionales. (...) En el momento en el que hay enfrentamientos ya no funciona igual, ni a nivel pedagógico, ni la gente está a gusto en su trabajo. Aquí, la gente viene por las mañanas un ratito antes para sentarse en la sala de profesores y charlar y comentar. Que a lo mejor ese cuarto de hora se podría aprovechar para hacer fotocopias, pero también es bueno intercambiar opiniones. Eso establece esta relación. Aquí, todos los cumpleaños los celebramos, y eso crea relación; y está estimulado, de alguna manera, por los que llevamos aquí más tiempo, sabemos que así es como se hace patria” (Carmen, mujer, jefa de estudios, sin formación específica, e. 6: 2, 4).

Respecto a la opinión del **profesorado**, sólo se hallan diferencias para la variable “sexo” en la escala “en mi centro”, siendo los docentes varones quienes valoran más alto la capacidad de la dirección para crear un clima favorable en la escuela.

ÍTEM 2: LA DIRECCIÓN FOMENTA EL TRABAJO EN EQUIPO ENTRE LOS DOCENTES

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,058		0,290		0,049	*	0,707	
Edad	0,359		0,698		0,151		0,034	*
Cargo directivo ocupado	0,042	*	0,533		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,521		0,115		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,499		0,710		-		-	
Años de experiencia docente	0,242		0,827		0,125		0,186	
Otros cargos anteriores	0,028	*	0,752		0,079		0,834	
Formación otra diplomatura	0,769		0,839		0,630		0,742	
Formación licenciatura	0,892		0,679		0,045	*	0,767	

» »

ÍTEM 2: LA DIRECCIÓN FOMENTA EL TRABAJO EN EQUIPO ENTRE LOS DOCENTES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Formación posgrado	0,353		0,209		0,945		0,788	
Formación específica	0,004	*	0,436		-		-	

TABLA 6.72. Contraste de diferencias para el ítem la dirección fomenta el trabajo en equipo entre los docentes.

La Tabla 6.72 determina los resultados obtenidos para el ítem 2, relativo a la capacidad de la dirección para fomentar el trabajo en equipo entre el profesorado.

En cuanto a la opinión de **los directivos**, sólo se encuentran diferencias significativas en la escala "en mi centro" en las variables "cargo directivo ocupado", "otros cargos anteriores" y "formación específica".

En el caso del cargo directivo ocupado, los jefes de estudio perciben mejor la capacidad para fomentar el trabajo en equipo que los directores y los secretarios.

También, puntúan más alto esta capacidad los directivos que no han ocupado otros cargos con anterioridad, así como aquéllos que no han recibido formación específica.

"(...) Y una vez a la semana, los lunes, nos coordinamos entre todos para que sea una continua sucesión de conocimientos, desde tres años hasta sexto de Primaria, que no se pisen esos conocimientos, que se amplíen. Entonces, la relación entre nosotros tiene que ser buena para que esta coordinación sea efectiva. Ese es un aspecto también muy importante. La coordinación en otros centros yo no la he visto efectiva ni eficaz, porque cada uno hacía su libro y ya está. Sin embargo aquí, el de Infantil se tiene que coordinar con el de Primaria, para ver cómo tiene que ir preparado ese niño hasta un primero de Primaria. Y el de primero tiene coordinarse con el de segundo para ver dónde nos quedamos... Y luego en inglés, en bilingüismo, también, la coordinación del tutor con el bilingüe tiene que ser diaria, porque lo mismo que se está dando en español tiene que darse en inglés. La coordinación es un aspecto imprescindible que se tiene que hacer bien para que un centro pueda funcionar. (...) Luego a la hora de coordinarlos entre todos (...) también sé que cuentan conmigo" (Isabel, jefa de estudios, sin experiencia en otros cargos y sin formación específica, e. 5: 2, 5).

"Y luego, en cuanto a las fortalezas, te diría que incidir en lo que acabo de hablar hace un momento: que el grupo pedagógico del centro funciona muy bien, porque estamos muy unidos y eso da mucha fuerza; como dicen: no hay niño malo que se resista a la acción de unos maestros coordinados. (...) Desde el equipo directivo hay que trabajarlo mucho. Aquí, somos todos iguales, y todas las decisiones se toman democráticamente, en conjunto, y con el claustro por delante.

(...) nos echamos mucho una mano unos a otros: si un compañero tiene un problema, porque tiene una clase más difícil o lo que sea, aquí es como Fuenteovejuna, todo el mundo ayuda, todos a una. (...) y el que llega se asimila a este sistema, porque es mucho más efectivo. Así es como funciona, y mientras esté aquí va a seguir así, porque son muchos años y funciona" (Carmen, mujer, jefa de estudios, sin formación específica, e. 6: 4).

Por otra parte, si se observan las columnas relativas al **profesorado**, existen diferencias significativas tanto en la escala "en mi centro" como en la escala "sería deseable".

En el primer caso, se encuentran discrepancias para las variables "sexo" y "formación licenciatura"; siendo los maestros varones y los que no han cursado una licenciatura quienes mejor valoran la capacidad de la dirección para favorecer el trabajo de los docentes en equipo.

En el segundo, hay diferencias en la variable "edad"; siendo los docentes que ocupan el rango más alto (59 años o más) quienes consideran más deseable que la dirección promueva el trabajo en equipo en las escuelas.

ÍTEM 3: LA DIRECCIÓN SUPERVISA LA LABOR DE LOS MAESTROS/AS EN EL AULA								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,040	*	0,762		0,055		0,198	
Edad	0,116		0,031	*	0,798		0,025	*
Cargo directivo ocupado	0,001	*	0,714		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,629		0,260		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,016	*	0,108		-		-	
Años de experiencia docente	0,229		0,040	*	0,677		0,060	
Otros cargos anteriores	0,272		0,105		0,752		0,746	
Formación otra diplomatura	0,923		0,662		0,285		0,420	
Formación licenciatura	0,997		0,382		0,520		0,623	
Formación posgrado	0,911		0,432		0,779		0,154	
Formación específica	0,002	*	0,662		-		-	

TABLA 6.73. Contraste de diferencias para el ítem la dirección supervisa la labor de los maestros en el aula.

En el ítem 3, "La dirección supervisa la labor de los maestros/as en el aula", existen diferencias significativas en la opinión de **los miembros de equipos directivos** en la escala "en mi centro" en las siguientes variables: "sexo", "cargo directivo ocupado", "años de experiencia en el cargo" y "formación específica".

Así, las mujeres que ocupan cargos directivos valoran mejor que los hombres la capacidad para desempeñar esta función.

"Sí, lo que pasa es que se hace de forma distendida, como quien no quiere la cosa. Y ya voy y es: 'mira qué estás haciendo'. Sí, alguna vez sí se entra, y otras veces porque ellos mismos te dicen: 'sube que mira que...'. (...)" (Amalia, mujer, 4: 13).

También, es mejor la puntuación que le otorgan los secretarios a este ítem si se los compara con los otros miembros del equipo directivo.

"Yo no soy de ir a las clases a ver lo que están haciendo, controlarlos demasiado, porque sé que lo acaban haciendo; pero la gente cuando se les presiona desde arriba reaccionan haciendo lo contrario, se ven como amenazados en su espacio. Yo sé que lo hacen (...) y los propios coordinadores de ciclo se encargan de que lo hagan y lo hacen. Pero tener que estar yo... Pero aunque algún profesor no entrara en una cosa de esas, yo tampoco voy a darle la vara para que lo haga, porque sé que eso genera un mal clima y perdemos más de lo que ganamos (...)" (Javier, hombre y jefe de estudios, e. 7: 14).

En la variable años de experiencia en el cargo, se observa que los directivos que se encuentran en su segundo periodo de mandato, entre los 4 y los 8 años, tienen una mejor opinión sobre la capacidad para supervisar la labor de los docentes.

En último lugar, los directivos que no han recibido formación específica para desempeñar el cargo otorgan en promedio una mayor valoración a este ítem.

También, se encuentran diferencias significativas en la opinión de la dirección en la escala "sería deseable" en las variables relativas a la "edad" y a los "años de experiencia docente".

De modo que, los directivos que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) y que tienen menor experiencia en la enseñanza (menos de 5 años) son quienes mejor puntúan la deseabilidad de supervisar la labor de los maestros en el aula.

En el caso del **profesorado**, sólo se hallan diferencias en la escala "sería deseable" para la variable "edad"; siendo aquéllos con edades comprendidas entre los 30 y los 39 años quienes consideran más deseable que la dirección supervise su trabajo en el aula.

ÍTEM 4: LA DIRECCIÓN ASESORA A LOS DOCENTES EN EL EJERCICIO EFICAZ DE SUS FUNCIONES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,191		0,376		0,042	*	0,600	
Edad	0,147		0,207		0,378		0,055	
Cargo directivo ocupado	0,021	*	0,271		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,434		0,510		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,968		0,343		-		-	
Años de experiencia docente	0,359		0,069		0,919		0,040	*
Otros cargos anteriores	0,296		0,040	*	0,812		0,969	
Formación otra diplomatura	0,216		0,441		0,751		0,930	
Formación licenciatura	0,683		0,953		0,389		0,343	
Formación posgrado	0,640		0,959		0,594		0,676	
Formación específica	0,061		0,968		-		-	

TABLA 6.74. Contraste de diferencias para el ítem la dirección asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones.

En la Tabla 6.74 se detallan los resultados para el ítem 4: "La dirección asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones".

En lo relativo a la opinión de **los directivos**, existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para la variable "cargo directivo ocupado"; de modo que, aquéllos que se encargan de la jefatura de estudios son los que mejor valoran la capacidad para orientar al profesorado, para que ejerza su labor de forma eficaz, seguidos por los secretarios y, en último lugar, por los directores.

"(...) Cada vez que tienen ellos un problema vienen a mí y me lo cuentan para buscar una solución. Sé que es importante para ellos y también hay que tenerlo en cuenta. (...) Pues yo voy dando respuestas día a día a lo que me van pidiendo, que pueden ser mejoras en los horarios, porque se ven poco tiempo con sus alumnos y se hace un reajuste de los horarios para dar respuesta a esa falta de atención; se pueden hacer cambios en los apoyos o dar orientaciones para que sean más efectivos. Dar orientaciones y respuestas conforme ellos te van pidiendo. (...) Aquí hay comunicación continua (...) ellos saben que pueden entrar en cualquier momento a exponernos cualquier cosa y les damos respuesta" (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 5, 9-10).

En la escala “sería deseable” se encuentran discrepancias en la variable “otros cargos anteriores”; siendo los directivos que no han desempeñado en el pasado otros cargos quienes creen más deseable desarrollar esta tarea.

En el caso de **los docentes**, se hallan diferencias en la escala “en mi centro” en la variable relativa al “sexo”; siendo los hombres quienes puntúan más alto la labor de asesoramiento de la dirección.

Por otra parte, en la escala “sería deseable”, se encuentran diferencias significativas para la variable “años de experiencia docente”; en este caso, son los profesionales de la educación con menor experiencia (menos de 5 años) los que consideran más deseable que la dirección apoye su trabajo en el aula a través del asesoramiento.

ÍTEM 5: LA DIRECCIÓN EMPLEA INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE APROPIADOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,351		0,415		0,205		0,850	
Edad	0,412		0,252		0,060		0,341	
Cargo directivo ocupado	0,000	*	0,530		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,140		0,096		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,682		0,072		-		-	
Años de experiencia docente	0,754		0,659		0,022	*	0,043	*
Otros cargos anteriores	0,650		0,898		0,485		0,296	
Formación otra diplomatura	0,341		0,657		0,541		0,391	
Formación licenciatura	0,570		0,495		0,090		0,579	
Formación posgrado	0,740		0,203		0,097		0,146	
Formación específica	0,002	*	0,731		-		-	

TABLA 6.75. Contraste de diferencias para el ítem la dirección emplea instrumentos de evaluación apropiados.

En el ítem 5, relativo a la capacidad de la dirección para emplear instrumentos de evaluación docente apropiados, hay diferencias significativas en la opinión de **los equipos directivos** sólo en la escala “en mi centro”.

Se hallan discrepancias en las variables "cargo directivo ocupado" y "formación específica". Así, valoran mejor la capacidad para realizar esta labor evaluadora los directivos que ocupan el cargo de jefes de estudio, así como, los que no han recibido formación específica.

En relación al **profesorado**, se encuentran diferencias significativas en las dos escalas para la variable "años de experiencia docente". En la escala "en mi centro" son los maestros con más de 30 años de experiencia quienes mejor valoran esta labor directiva; mientras que, en la escala "sería deseable", son los que llevan menos de 5 años de ejercicio los que consideran más relevante que la dirección emplee instrumentos apropiados para evaluar su trabajo en el aula.

ÍTEM 6: LA DIRECCIÓN REVISAS LAS PROGRAMACIONES DE AULA PARA QUE ÉSTAS PERMITAN ALCANZAR RESULTADOS DE CALIDAD								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,016	*	0,223		0,499		0,670	
Edad	0,189		0,278		0,390		0,031	*
Cargo directivo ocupado	0,004	*	0,562		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,071		0,610		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,373		0,581		-		-	
Años de experiencia docente	0,526		0,133		0,312		0,047	*
Otros cargos anteriores	0,054		0,277		0,468		0,743	
Formación otra diplomatura	0,693		0,618		0,840		0,322	
Formación licenciatura	0,996		0,779		0,590		0,448	
Formación posgrado	0,971		0,746		0,076		0,827	
Formación específica	0,033	*	0,635		-		-	

TABLA 6.76. Contraste de diferencias para el ítem la dirección revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar resultados de calidad.

En esta tabla se detallan los resultados obtenidos para el ítem 6, relativo a la capacidad de la dirección para revisar las programaciones de aula de modo que permitan alcanzar aprendizajes de calidad.

Se observan diferencias significativas en la opinión de **los directivos** tan sólo en la escala “en mi centro” para las variables “sexo”, “cargo directivo ocupado” y “formación específica”.

En relación al sexo, son las mujeres que ocupan cargos directivos las que valoran mejor la capacidad para desarrollar esta labor de revisión. En cuanto al cargo ocupado y a la formación específica, son los secretarios y los directivos que no disponen de este tipo de formación los que la puntúan más alto.

Para **los docentes**, se encuentra que los de mayor rango de edad (más de 59 años) y los que cuentan con menos años de experiencia en la docencia (menos de 5 años) son los que consideran más deseable que la dirección revise las programaciones para alcanzar resultados de calidad.

ÍTEM 7: LA DIRECCIÓN INCENTIVA A AQUELLOS DOCENTES QUE REALIZAN SU LABOR CON EFICACIA								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,404		0,986		0,016	*	0,947	
Edad	0,964		0,496		0,403		0,586	
Cargo directivo ocupado	0,810		0,967		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,214		0,965		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,947		0,686		-		-	
Años de experiencia docente	0,519		0,574		0,574		0,405	
Otros cargos anteriores	0,452		0,161		0,054		0,091	
Formación otra diplomatura	0,284		0,430		0,414		0,718	
Formación licenciatura	0,677		0,691		0,356		0,836	
Formación posgrado	0,642		0,950		0,618		0,282	
Formación específica	0,534		0,622		-		-	

TABLA 6.77. Contraste de diferencias para el ítem la dirección incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia.

En el ítem 7 “La dirección incentiva a los docentes que realizan su labor con eficacia”, sólo se observa diferencias significativas para **la población de docentes** en la escala “en mi centro”, concretamente en la variable “sexo”.

Se encuentra que los hombres dedicados a la enseñanza puntúan mejor esta labor directiva que sus compañeras mujeres.

ÍTEM 8: LA DIRECCIÓN ESTÁ DISPONIBLE CUANDO EL PERSONAL DOCENTE LA NECESITA PARA RESOLVER CUESTIONES PEDAGÓGICAS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,373		0,338		0,087		0,432	
Edad	0,161		0,414		0,971		0,099	
Cargo directivo ocupado	0,098		0,278		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,980		0,952		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,262		0,797		-		-	
Años de experiencia docente	0,793		0,789		0,348		0,345	
Otros cargos anteriores	0,728		0,225		0,285		0,602	
Formación otra diplomatura	0,185		0,791		0,594		0,922	
Formación licenciatura	0,714		0,885		0,217		0,115	
Formación posgrado	0,902		0,919		0,295		0,604	
Formación específica	0,954		0,941		-		-	

TABLA 6.78. Contraste de diferencias para el ítem la dirección esta disponible cuando el personal docente la necesita para resolver cuestiones pedagógicas.

En la Tabla 6.78, en la que se detallan los resultados del ítem 8, relativo a la disponibilidad de la dirección cuando el personal docente la necesita para resolver cuestiones pedagógicas, no se observan diferencias significativas en la opinión de las poblaciones para ninguna de las variables independientes establecidas.

ÍTEM 9: LA DIRECCIÓN SE REÚNE CON LOS MAESTROS PARA CONOCER SUS NECESIDADES FORMATIVAS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,027	*	0,361		0,120		0,727	
Edad	0,880		0,163		0,874		0,005	*
Cargo directivo ocupado	0,726		0,828		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,500		0,825		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,834		0,396		-		-	
Años de experiencia docente	0,856		0,202		0,321		0,003	*
Otros cargos anteriores	0,847		0,223		0,096		0,826	
Formación otra diplomatura	0,910		0,889		0,602		0,245	
Formación licenciatura	0,147		0,062		0,929		0,353	
Formación posgrado	0,769		0,298		0,665		0,512	
Formación específica	0,808		0,892		-		-	

TABLA 6.79. Contraste de diferencias para el ítem la dirección se reúne con los maestros para conocer sus necesidades formativas.

En el ítem 9, en el caso de **los miembros de equipos directivos**, se observan diferencias en la escala "en mi centro" para la variable "sexo"; siendo las directivos mujeres las que mejor valoran la capacidad para reunirse con los docentes con el objetivo de conocer sus necesidades formativas.

"(...) Al final de curso, cuando hacemos la memoria informativa, cada ciclo hace una serie de propuestas que son tenidas en cuenta para el curso siguiente; y en esas propuestas de mejora detectamos necesidades. Una fue que algunos profesores tenían lagunas en nuevas tecnologías y otra que en Infantil querían trabajar por proyectos y no sabían cómo hacerlo. Entonces, al final del curso hablamos con el CEP y se lo propusimos a nuestra asesora de formación, le dijimos que necesitábamos formación en aprendizaje por proyectos y en TIC. Nosotros también podemos reunirnos y formarnos como lo hacemos en Combas. Nos formamos nosotros solos usando el claustro entero sin que nadie nos haga un seguimiento (...) Pero como formación oficial con el CEP vimos esa necesidad, y este año lo estamos planteando así" (Rocío, mujer, e. 2: 10).

“En cuanto a la formación, a principio de curso el CEP me dijo que yo era la responsable de la formación del centro, y ya hice en un claustro las propuestas de formación. Salieron propuestas TIC. Ellos proponen la formación que creen que necesitan. Por ejemplo, para hacer un blog, para hacer proyectos... El CEP se encarga de convocarlo, y ya a nivel personal nos apuntamos o no nos apuntamos (...) estamos haciendo un curso de Aprendizaje por Proyectos (...) De lectura también estamos haciendo uno y de escritura otro, porque son los puntos débiles que suelen tener los niños. (...) y estamos formándonos para mejorar esas cosillas que han solicitado los tutores” (Isabel, mujer, e. 5: 4, 9).

Para el **profesorado**, sólo se hallan diferencias en la escala “sería deseable” para la variable “edad” y “años de experiencia docente”; siendo, de nuevo, los maestros de menor edad (menos de 30 años) y los que presentan menor experiencia (menos de 5 años) los que le otorgan más relevancia a que la dirección se reúna con ellos bajo este propósito.

ÍTEM 10: LA DIRECCIÓN PROMUEVE UNA FORMACIÓN DOCENTE ACORDE A LAS NECESIDADES DETECTADAS EN EL CENTRO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,068		0,104		0,208		0,847	
Edad	0,030	*	0,355		0,742		0,130	
Cargo directivo ocupado	0,565		0,844		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,937		0,681		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,032	*	0,542		-		-	
Años de experiencia docente	0,106		0,060		0,092		0,184	
Otros cargos anteriores	0,153		0,014	*	0,027	*	0,894	
Formación otra diplomatura	0,637		0,138		0,782		0,408	
Formación licenciatura	0,383		0,214		0,278		0,456	
Formación posgrado	0,385		0,483		0,170		0,924	
Formación específica	0,503		0,949		-		-	

TABLA 6.80. Contraste de diferencias para el ítem la dirección promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro.

En la Tabla 6.80 se muestran los resultados del ítem 10, referente a la capacidad de la dirección para promover en los docentes una formación que se adapte a las necesidades de su escuela.

Si se observa la columna relativa a la opinión de **la dirección** en la escala “en mi centro”, se encuentran diferencias para la variable “edad” y “años de experiencia en el cargo”. Así, los miembros de equipos directivos menores de 30 años y los que tienen una experiencia en el cargo de entre 4 y 8 años son los que mejor percepción tienen de la capacidad para desempeñar esta práctica de liderazgo.

También, se aprecian diferencias significativas para esta población en la escala “sería deseable”, concretamente para la variable “otros cargos anteriores”; siendo los miembros de equipos directivos que no han ocupado en el pasado otros cargos quienes consideran más deseable promover una formación docente acorde a las necesidades de la escuela.

“Sí, yo pondría la formación obligatoria a los docentes. Sí, porque es verdad que supone un esfuerzo, que hay que dedicarle un tiempo extraordinario fuera de tu horario lectivo, pero yo sí pondría la formación docente obligatoria, sobre todo en este tipo de centros que es necesario adquirir tantos requisitos de competencias, tener que programar en una tabla específica... Yo sí insistiría en ese punto bastante” (Isabel, sin experiencia en otros cargos directivos, e. 5: 4, 8).

En el caso del **profesorado**, aquéllos que han desempeñado cargos directivos con anterioridad son los que mejor valoran la capacidad de la dirección para desarrollar esta labor.

ÍTEM 11: LA DIRECCIÓN DESARROLLA ACTIVIDADES FORMATIVAS DIRIGIDAS AL PROFESORADO EMPLEANDO LOS RECURSOS DISPONIBLES EN EL CENTRO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,296		0,091		0,761		0,874	
Edad	0,268		0,197		0,091		0,101	
Cargo directivo ocupado	0,761		0,938		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,969		0,944		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,510		0,662		-		-	
Años de experiencia docente	0,208		0,085		0,045	*	0,073	

» »

ÍTEM 11: LA DIRECCIÓN DESARROLLA ACTIVIDADES FORMATIVAS DIRIGIDAS AL PROFESORADO EMPLEANDO LOS RECURSOS DISPONIBLES EN EL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Otros cargos anteriores	0,920		0,280		0,152		0,454	
Formación otra diplomatura	0,223		0,192		0,316		0,335	
Formación licenciatura	0,451		0,272		0,948		0,814	
Formación posgrado	0,997		0,334		0,808		0,448	
Formación específica	0,183		0,286		-		-	

TABLA 6.81. Contraste de diferencias para el ítem la dirección desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro.

En el ítem 11, sólo se observan diferencias significativas en la opinión del **sector docente** para la variable "años de experiencia" en la escala "en mi centro".

Se halla que la valoración del ítem se reduce significativamente a medida que disminuyen los años de experiencia. Así, los maestros con mayor antigüedad en la enseñanza (más de 30 años) son los que mejor percepción tienen de la capacidad de la dirección para desarrollar actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en la escuela; mientras que, los que cuentan con menos de 5 años experiencia son los que peor puntúan el ítem.

ÍTEM 12: LA DIRECCIÓN GESTIONA EL CURRÍCULO CON EL EQUIPO TÉCNICO DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,051		0,436		0,628		0,176	
Edad	0,068		0,201		0,063		0,563	
Cargo directivo ocupado	0,016	*	0,339		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,529		0,849		-		-	

» »

» »

ÍTEM 12: LA DIRECCIÓN GESTIONA EL CURRÍCULO CON EL EQUIPO TÉCNICO DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,517		0,996		-		-	
Años de experiencia docente	0,611		0,170		0,193		0,146	
Otros cargos anteriores	0,822		0,769		0,286		0,179	
Formación otra diplomatura	0,291		0,982		0,387		0,741	
Formación licenciatura	0,413		0,705		0,856		0,453	
Formación posgrado	0,808		0,240		0,743		0,346	
Formación específica	0,003	*	0,132		-		-	

TABLA 6.82. Contraste de diferencias para el ítem la dirección gestiona el currículo con el equipo técnico de coordinación pedagógica.

Si observamos la Tabla 6.82, para el ítem 12 únicamente se aprecian diferencias significativas en la opinión de **los miembros de los equipos directivos** en la escala "en mi centro".

Por una parte, para la variable "cargo directivo ocupado", se obtiene que los secretarios valoran mejor la capacidad para gestionar el currículum con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica que sus compañeros dedicados a la jefatura y a la dirección; siendo estos últimos quienes le otorgan la peor valoración al ítem.

Por otra, para la variable "formación específica", se encuentra que los directivos que no disponen de esta formación, ya sea inicial o continua, tienen mejor percepción de su capacidad que aquéllos que sí cuentan con ella.

ÍTEM 13: LA DIRECCIÓN TOMA DECISIONES SOBRE ASUNTOS CURRICULARES RELEVANTES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,097		0,455		0,585		0,842	
Edad	0,245		0,588		0,171		0,167	

» »

» »

ÍTEM 13: LA DIRECCIÓN TOMA DECISIONES SOBRE ASUNTOS CURRICULARES RELEVANTES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Cargo directivo ocupado	0,104		0,317		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,854		0,665		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,229		0,381		-		-	
Años de experiencia docente	0,042	*	0,115		0,909		0,305	
Otros cargos anteriores	0,170		0,258		0,209		0,155	
Formación otra diplomatura	0,745		0,767		0,044	*	0,344	
Formación licenciatura	0,444		0,511		0,192		0,401	
Formación posgrado	0,653		0,956		0,326		0,555	
Formación específica	0,245		0,304		-		-	

TABLA 6.83. Contraste de diferencias para el ítem la dirección toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes.

En el ítem 13, si se observa la columna relativa a **la dirección** "en mi centro", pueden apreciarse diferencias significativas para la variable "años de experiencia docente". De modo que, aquellos directivos que cuentan con menor experiencia en la enseñanza (menos de 5 años) son los que mejor estiman la capacidad para decidir sobre aspectos curriculares relevantes; mientras que, los que se sitúan en el mayor rango de experiencia son los que peor valoración hacen sobre la capacidad de la dirección para desempeñar esta labor.

"(...) El aspecto pedagógico es el más difícil. El establecer los procedimientos, ver que todo lo que estamos observando se pueda trabajar en teoría y en práctica. Los cambios metodológicos son muy difíciles, porque tienes que tener primero una base de personal que esté por la labor, y luego orientar, porque todo el mundo te pregunta cómo hacerlo" (Carmen, más de 30 años de experiencia docente, e. 6: 10).

Respecto a la opinión **de los maestros**, en la escala "en mi centro" pueden apreciarse diferencias significativas para la variable "formación otra diplomatura". Así, los docentes que han realizado una segunda diplomatura son los que mejor puntúan la capacidad de la dirección para tomar decisiones curriculares.

ÍTEM 14: LA DIRECCIÓN ASEGURA QUE EL CURRÍCULO SE ADAPTE A LAS NECESIDADES DEL CENTRO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,001	*	0,077		0,636		0,230	
Edad	0,398		0,200		0,639		0,045	*
Cargo directivo ocupado	0,053		0,515		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,316		0,793		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,060		0,689		-		-	
Años de experiencia docente	0,322		0,499		0,868		0,128	
Otros cargos anteriores	0,028	*	0,849		0,331		0,568	
Formación otra diplomatura	0,736		0,316		0,950		0,869	
Formación licenciatura	0,980		0,266		0,858		0,839	
Formación posgrado	0,693		0,381		0,777		0,776	
Formación específica	0,011	*	0,591		-		-	

TABLA 6.84. Contraste de diferencias para el ítem la dirección asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro.

En la Tabla 6.84 se muestran los resultados obtenidos para el ítem 14 del cuestionario, que hace referencia a la capacidad de la dirección para asegurar que el currículo se adapte a las necesidades del centro.

Para **la dirección**, existen diferencias significativas para las variables "sexo", "otros cargos anteriores" y "formación específica" en la escala "en mi centro". De modo que, las mujeres, los directivos que no han ocupado otros cargos con anterioridad y los que no disponen de formación específica son los que consideran que la dirección tiene mayor capacidad para llevar a cabo esta práctica de liderazgo exitoso.

"(...) En este centro no hay libros de texto, nosotros tenemos que elaborar todas las unidades didácticas y sobre todo, esas unidades didácticas tienen que estar adaptadas a los intereses de los niños. De hecho, los niños que están este año en primero han tenido unos centros de interés que no van a tener los próximos niños que suban de cinco años de Infantil. Es decir, que el trabajo que deje hecho la tutora de primero es una guía de trabajo para la próxima tutora, pero no lo puede seguir al pie de la letra, porque su grupo va a tener otros centros de interés, otras inquietudes, otras necesidades de aprender y tiene que dar respuesta a esas necesidades. Entonces,

ese es el sistema de trabajo que hay en este centro. En el día a día se están elaborando todos los materiales y todos los recursos, y se están estudiando todos los escenarios en los que se puede aprender; para darle respuesta a las necesidades que tienen esos niños de aprender” (Isabel, mujer, no tiene experiencia en otros cargos directivos y no cuenta con formación específica, e. 2: 1).

En el caso del **sector docente**, tan sólo se hallan diferencias en la escala “sería deseable” para la variable “edad”; siendo los maestros menores de 30 años quienes creen más deseable que la dirección adapte el currículum a las necesidades de su escuela.

ÍTEM 15: LA DIRECCIÓN COMPROMETE A LOS DOCENTES CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,063		0,327		0,671		0,036	*
Edad	0,489		0,724		0,524		0,939	
Cargo directivo ocupado	0,709		0,578		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,682		0,935		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,056		0,005	*	-		-	
Años de experiencia docente	0,742		0,469		0,323		0,505	
Otros cargos anteriores	0,480		0,727		0,621		0,350	
Formación otra diplomatura	0,502		0,643		0,940		0,956	
Formación licenciatura	0,130		0,134		0,327		0,513	
Formación posgrado	0,415		0,368		0,555		0,225	
Formación específica	0,426		0,244		-		-	

TABLA 6.85. Contraste de diferencias para el ítem la dirección compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado.

En el ítem 15, “La dirección compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado”, existen diferencias significativas en la percepción de las dos poblaciones.

En el caso de **los directivos escolares**, se encuentran diferencias en la escala “sería deseable” para la variable “años de experiencia en el cargo”. Así, los profesionales que se encuentran en su segundo periodo en la dirección (entre 4 y 8 años) son los que consideran más

deseable desarrollar esta labor de compromiso docente, seguidos por los que cuentan con una experiencia de entre 8 y 12 años, 12 y 16 años y más de 16 años; siendo los directivos con menor antigüedad en el desempeño del cargo directivo los que resultan más críticos en la valoración del ítem.

“La visión fundamental es tener un centro en el que, aunque sea una barriada del sector servicios de estrato social medio-bajo, le demos oportunidades a todos y que puedan salir con una capacidad de expresarse oralmente y por escrito y de tirar para adelante, y si es posible hacerlo en inglés pues mejor (...) A mí me agrada y la visión sería, mía y del centro, porque la comparto, (...)” (Jorge, entre 8 y 12 años de experiencia en el cargo directivo, e. 1: 12).

Para **el profesorado**, únicamente se observan diferencias para la variable “sexo” en la escala “sería deseable”; siendo las mujeres quienes mejor puntúan la deseabilidad de que la dirección ejerza esta práctica, si se las compara con los docentes varones.

ÍTEM 16: LA DIRECCIÓN APOYA AL PROFESORADO EN SU LABOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,001	*	0,019	*	0,599		0,005	*
Edad	0,493		0,303		0,336		0,391	
Cargo directivo ocupado	0,510		0,976		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,666		0,995		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,620		0,495		-		-	
Años de experiencia docente	0,971		0,565		0,136		0,921	
Otros cargos anteriores	0,805		0,111		0,009	*	0,292	
Formación otra diplomatura	0,956		0,347		0,993		0,908	
Formación licenciatura	0,028	*	0,273		0,633		0,321	
Formación posgrado	0,175		0,162		0,348		0,382	
Formación específica	0,211		0,762		-		-	

TABLA 6.86. Contraste de diferencias para el ítem la dirección apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad.

La Tabla 6.86 detalla los resultados obtenidos para el ítem 16, que hace referencia a la capacidad de la dirección para apoyar al profesorado en su labor de atender a la diversidad.

En **el sector directivo**, existen diferencias significativas en las dos escalas para la variable “sexo”; siendo las mujeres que ocupan cargos directivos las que consideran mayor la capacidad para llevar a cabo esta práctica de liderazgo y las que, al tiempo, la creen más deseable.

También, se hallan discrepancias para la variable “formación licenciatura” en la escala “en mi centro”; siendo los directivos que han cursado una licenciatura los que perciben más capacidad para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad del alumnado.

“(…) Lo ideal sería trabajar con 25 niños y niñas de un nivel semejante y con un comportamiento exquisito, pero como eso no lo puedes tener en ninguna parte, nosotros intentamos que esa armonía funcione de la forma más adecuada, manteniendo siempre la diversidad. La diversidad te la encuentras en todo y hay que trabajar con eso. (...) se trata de dotar al alumnado de herramientas para que puedan autogestionar su vida de la mejor manera. (...) es darles capacidades para que sean competentes en todos los ámbitos de una vida normal. El que tiene más posibilidades porque tenga competencias suficientes para ser universitario, bienvenido sea; pero hay quien no puede, y trabajamos mucho en la diversidad, y las criaturas que tienen, a lo mejor, algún déficit darles igualmente un mínimo de habilidades, para que puedan defenderse” (Carmen, mujer, licenciada en historia, e. 6: 3, 12).

Para **el profesorado**, se encuentran diferencias en la variable “otros cargos anteriores” en la escala “en mi centro” y en la variable “sexo” en “sería deseable”. Así, los docentes que han ocupado en el pasado algún cargo valoran mejor esta labor directiva, mientras que son las mujeres las que la consideran más deseable.

ÍTEM 17: LA DIRECCIÓN PROMUEVE EL USO DE LAS TICS EN EL CENTRO COMO APOYO A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,952		0,412		0,163		0,130	
Edad	0,479		0,723		0,123		0,168	
Cargo directivo ocupado	0,515		0,947		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,104		0,990		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,922		0,486		-		-	

» »

ÍTEM 17: LA DIRECCIÓN PROMUEVE EL USO DE LAS TICS EN EL CENTRO COMO APOYO A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia docente	0,055		0,880		0,082		0,028	*
Otros cargos anteriores	0,841		0,420		0,095		0,581	
Formación otra diplomatura	0,843		0,712		0,516		0,396	
Formación licenciatura	0,373		0,603		0,709		0,337	
Formación posgrado	0,948		0,364		0,721		0,916	
Formación específica	0,331		0,521		-		-	

TABLA 6.87. Contraste de diferencias para el ítem la dirección promueve el uso de las TICS en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje.

En último lugar para esta dimensión, se analizan los resultados relativos al ítem 17. En este caso, existen diferencias significativas únicamente en la opinión de **los maestros** en la escala "sería deseable" para la variable "años de experiencia docente".

Se encuentra que los profesionales con menos de 5 años en la enseñanza son los que creen más deseable que la dirección promueva el uso de las tecnologías de la información, como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.5.2 Gestión estratégica de recursos

Esta categoría, integrada por 9 ítems, hace referencia a la capacidad de la dirección para hacer un uso eficaz de los recursos materiales, económicos y humanos del centro, así como, una gestión adecuada de sus instalaciones; de modo que, se vean favorecidos los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se alcancen los objetivos educativos de la escuela.

Si se observa la Tabla 6.88, que muestra las diferencias detectadas para cada uno de los ítems de esta subdimensión, se aprecia que el 18 y el 20 son los que presentan el mayor número de diferencias significativas. Éstos están referidos, respectivamente, a usar los recursos ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro y a gestionar el mantenimiento de las instalaciones. Por otra parte, los ítems 25 y 26, relativos al control de la asistencia del profesorado y a la organización eficaz de los recursos humanos, son los que obtienen menor número de diferencias.

También, se detecta que las discrepancias son mayores en el sector de directivos escolares que en el de docentes, tanto en la escala en mi centro como en sería deseable; puesto que el número de variables descriptivas es superior para esta población.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	4	2	1	0	7
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	0	1	1	2	4
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	1	1	3	1	6
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	3	1	0	1	5
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	0	2	1	0	3
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	2	3	0	0	5
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	2	1	0	2	5
25. Controla la asistencia del profesorado	1	0	0	0	1
26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	1	0	0	0	1
TOTAL	14	11	6	6	37

TABLA 6.88. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría gestión estratégica de los recursos.

Por otra parte, en la Tabla 6.89, que hace referencia al número de diferencias significativas halladas para cada una de las variables descriptivas establecidas, se observa que las variables "sexo" y "años de experiencia docente" son las que resultan más significativas en esta dimensión. Así como, que hay variables como "formación diplomatura" que no suponen diferencias relevantes en la opinión que tienen las dos poblaciones para este bloque de contenido.

Si se centra la atención en las columnas relativas a la dirección, se aprecia que las variables independientes que resultan determinantes, en la opinión que tienen los directivos escolares a cerca de esta dimensión, son el "sexo", el "cargo directivo ocupado" y la "formación específica".

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	4	2	0	1	7
Edad	0	0	1	2	3
Cargo directivo ocupado	3	2	-	-	5
Sistema de acceso a la dirección	0	1	-	-	1
Años de experiencia en el cargo	1	0	-	-	1
Años de experiencia docente	1	0	3	2	6
Otros cargos anteriores	1	1	1	0	3
Formación otra diplomatura	0	3	0	0	3
Formación licenciatura	0	0	0	0	0
Formación posgrado	2	0	1	1	4
Formación específica	2	2	-	-	4

TABLA 6.89. Número de diferencias significativas encontradas en la subdimensión gestión estratégica de los recursos para cada una de las variables descriptivas establecidas.

Seguidamente, se comentan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que componen esta sección del cuestionario.

ÍTEM 18: LA DIRECCIÓN UTILIZA LOS RECURSOS DISPONIBLES AJUSTÁNDOLOS A LOS PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS DEL CENTRO

VARIABLES	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,011	*	0,114		0,642		0,436	
Edad	0,084		0,234		0,151		0,075	
Cargo directivo ocupado	0,000	*	0,280		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,700		0,215		-		-	

» »

ÍTEM 18: LA DIRECCIÓN UTILIZA LOS RECURSOS DISPONIBLES AJUSTÁNDOLOS A LOS PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS DEL CENTRO

VARIABLES	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,967		0,946		-		-	
Años de experiencia docente	0,403		0,867		0,017	*	0,377	
Otros cargos anteriores	0,006	*	0,002	*	0,052		0,832	
Formación otra diplomatura	0,367		0,014	*	0,946		0,282	
Formación licenciatura	0,943		0,385		0,187		0,849	
Formación posgrado	0,577		0,246		0,364		0,069	
Formación específica	0,022	*	0,433		-		-	

TABLA 6.90. Contraste de diferencias para el ítem la dirección utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro.

En la Tabla 6.90 se detallan los resultados del ítem 18, relativo a la capacidad que tiene la dirección para utilizar los recursos disponibles en el centro ajustándolos a los propósitos pedagógicos del mismo.

Se observan diferencias significativas en la opinión que tiene **la dirección** para este ítem en la escala "en mi centro", concretamente para las variables "sexo", "cargo directivo ocupado", "otros cargos anteriores" y "formación específica".

Primero, para el sexo, se halla que las mujeres dedicadas a la dirección puntúan mejor el ítem que sus compañeros hombres.

En cuanto al cargo ocupado, los secretarios perciben una mayor capacidad para ajustar los recursos a las metas pedagógicas de su escuela; seguidos por los jefes de estudio y, en último lugar, por los directores.

Por otra parte, los directivos que no han desempeñado otros cargos con anterioridad y los que no han recibido una formación específica son quienes creen que la dirección tiene mayor capacidad para llevar a cabo esta práctica.

"En relación a los recursos, pues ahora se ha hecho una adquisición de pantallas digitales y cañones. Ha sido una inversión bastante dura de llevar económicamente, pero hemos visto que para el sistema de trabajo que tenemos es imprescindible tener ordenadores, una pantalla y un cañón

de luz en las clases. Como queremos dar respuesta a todas las dudas e inquietudes de los niños en el momento en que las tienen, es muy importante tener este recurso (...) Siempre pensando en nuestra programación base, vemos todos los recursos humanos y todas las propuestas que nos llegan y si nos van a ayudar las aprovechamos” (Isabel, mujer, jefa de estudios, sin experiencia en otros cargos y sin formación específica, e. 2: 11, 13).

También, se encuentran diferencias para esta población en la escala “sería deseable” en las variables “otros cargos anteriores” y “formación otra diplomatura”. Así, los miembros de equipos directivos que no han desempeñado cargos en el pasado y los que no han cursado una segunda diplomatura son quienes consideran más deseable desarrollar esta labor.

Para **el profesorado**, únicamente existen diferencias significativas en la escala “en mi centro” para la variable “años de experiencia docente”. Así, los maestros con más de 30 años de experiencia son los que mejor valoran la capacidad de la dirección para ajustar los recursos a las necesidades de la escuela.

ÍTEM 19: LA DIRECCIÓN SE OCUPA DE QUE EL CENTRO CUENTE CON EL EQUIPAMIENTO Y LOS MATERIALES NECESARIOS PARA FUNCIONAR ADECUADAMENTE

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,406		0,909		0,087		0,803	
Edad	0,615		0,613		0,153		0,025	*
Cargo directivo ocupado	0,939		0,735		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,673		0,182		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,140		0,220		-		-	
Años de experiencia docente	0,125		0,893		0,035	*	0,013	*
Otros cargos anteriores	0,403		0,513		0,123		0,579	
Formación otra diplomatura	0,424		0,034	*	0,331		0,503	
Formación licenciatura	0,615		0,662		0,175		0,511	
Formación posgrado	0,316		0,739		0,551		0,273	
Formación específica	0,849		0,567		-		-	

TABLA 6.91. Contraste de diferencias para el ítem la dirección se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente.

El ítem 19 hace referencia a la capacidad de la dirección para ocuparse de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente.

En la Tabla 6.91 pueden observarse diferencias significativas en **la población de equipos directivos** sólo para la variable "formación otra diplomatura" en la escala "sería deseable". Los profesionales que no han cursado una diplomatura diferente a la que usaron para acceder al cuerpo de maestros son los que consideran más deseable llevar a cabo esta práctica.

"Pues bueno los recursos sabes que cada vez son menos. (...) Hemos sido un centro favorecido la verdad, porque también nos buscamos las historias. Si te metes en el programa Profundiza, ahí van 500 euros para el centro, y claro eso hay que trabajarlo. Que no es que haya... pero bueno, a pesar de los recortes no estamos mal. Nosotros yo creo que nos administramos bien, (...) Vamos a ver qué necesitáis todos los ciclos, y dentro de esas necesidades en el claustro priorizamos, a ver cuáles son las mas importantes, vamos a empezar por éstas, compramos éstas, y luego se han podido hacer muchas cosas y a nadie le ha faltado de nada, de momento. (...) el AMPA nos aporta mucho también, al hacer una fiesta de fin de curso, que ahí se saca mucho dinero, y eso va todo al centro. (...) y nos va a comprar las estanterías para la biblioteca, y bueno queremos a ver si alguna pizarra para Infantil y alguna cosilla así más. (...) Después, la reforma de la casa del conserje, que ahora es aula de ciencias, sí lo ha hecho el ayuntamiento. El ascensor lo conseguimos a través del plan "Hola", de Diputación" (Amalia, no dispone de una segunda diplomatura, e. 4: 14-15).

En el caso del **profesorado**, pueden apreciarse diferencias en ambas escalas para la variable "años de experiencia docente". Así, los maestros con mayor antigüedad en la enseñanza (más de 30 años) son los que valoran más favorablemente la capacidad de la dirección para asegurar que el centro tenga los recursos necesarios para funcionar de manera eficaz; mientras que, los que cuentan con menor experiencia (menos de 5 años) son los que consideran más deseable que lleve a cabo esta práctica.

También, se hallan diferencias en este sector en la escala "sería deseable" para la variable "edad"; siendo los profesionales de más de 59 años los que creen que sería más deseable que la dirección desarrollara con eficacia esta labor.

ÍTEM 20: LA DIRECCIÓN GESTIONA EL MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,843		0,691		0,175		0,911	
Edad	0,687		0,606		0,007	*	0,158	
Cargo directivo ocupado	0,764		0,675		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,678		0,722		-		-	

» »

ÍTEM 20: LA DIRECCIÓN GESTIONA EL MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,016	*	0,310		-		-	
Años de experiencia docente	0,296		0,872		0,007	*	0,286	
Otros cargos anteriores	0,333		0,680		0,002	*	0,972	
Formación otra diplomatura	0,439		0,038	*	0,807		0,931	
Formación licenciatura	0,088		0,304		0,383		0,609	
Formación posgrado	0,070		0,096		0,438		0,040	*
Formación específica	0,626		0,855		-		-	

TABLA 6.92. Contraste de diferencias para el ítem la dirección gestiona el mantenimiento de las instalaciones.

En el ítem 20 se aprecian diferencias significativas en la opinión que tienen ambas poblaciones en las dos escalas.

En la escala "en mi centro", **los directivos** que tienen entre 8 y 12 años de experiencia en el cargo son los que valoran más alto la capacidad para gestionar el mantenimiento de las instalaciones; mientras que, los que se encuentran en su primer periodo en la dirección son quienes la puntúan más bajo.

Por otra parte, en la escala "sería deseable", los miembros de equipos directivos que no disponen de una segunda diplomatura son los que consideran más deseable llevar a cabo esta práctica.

"Tener, también, más posibilidad de autonomía y no depender, quizás, de una administración tercera como pueden ser los ayuntamientos. En eso a veces hay ciertas disfunciones o anomalías, porque tienes que coordinarte con otra administración. Tú sabes que aquí vigilancia, conservación y mantenimiento dependen del ayuntamiento, y si no hay un buen mantenimiento y demás es una sobrecarga adicional" (Jorge, no ha cursado una segunda diplomatura, e. 1: 23).

"No tenemos esa capacidad. (...) si es obras y mejoras en los colegios depende del ayuntamiento. Y si son otro tipo de actuaciones, la delegación. (...) Entonces yo creo que sí, deberían darnos autonomía a los centros igual que tienen los institutos, para una determinada cantidad o para un determinado tipo de actuaciones que sí nos dieran libertad para que nosotros actuáramos, puesto que somos los que conocemos la zona, somos los que conocemos el centro, y somos los que conocemos las necesidades que tenemos, y cómo podemos atacarlas" (Manuel, no cuenta con una segunda diplomatura, e. 3: 15).

También, existen diferencias en la opinión del **profesorado** en la escala “en mi centro”, concretamente para las variables “edad”, “años de experiencia docente” y “otros cargos anteriores”. Los maestros que ocupan el mayor rango de edad (más de 59 años), los que tienen más experiencia en la docencia (más de 30 años) y los que han ocupado cargos directivos son quienes mejor puntúan la capacidad de la dirección para desarrollar esta labor.

En la escala “sería deseable” se aprecia una asociación significativa con la variable “formación posgrado”; encontrando que los docentes que disponen de este tipo de estudios, ya sea máster o doctorado, estiman como más deseable que la dirección disponga de capacidad para gestionar el mantenimiento de las instalaciones.

ÍTEM 21: LA DIRECCIÓN FOMENTA LA POSIBILIDAD DE OBTENER INGRESOS PROPIOS COMPLEMENTARIOS								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,021	*	0,010	*	0,149		0,013	*
Edad	0,637		0,933		0,784		0,154	
Cargo directivo ocupado	0,032	*	0,208		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,523		0,268		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,095		0,157		-		-	
Años de experiencia docente	0,479		0,284		0,893		0,252	
Otros cargos anteriores	0,191		0,131		0,218		0,649	
Formación otra diplomatura	0,446		0,563		0,436		0,418	
Formación licenciatura	0,902		0,150		0,353		0,669	
Formación posgrado	0,038	*	0,119		0,990		0,931	
Formación específica	0,305		0,253		-		-	

TABLA 6.93. Contraste de diferencias para el ítem la dirección fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios.

Para el ítem 21, se hallan diferencias significativas en la opinión de **la dirección** para la variable “sexo” en ambas escalas; así como, en las variables “cargo directivo ocupado” y “formación posgrado” de “en mi centro”.

De modo que, los directivos varones son quienes perciben mayor capacidad para conseguir ingresos complementarios para el centro, y quienes a la vez creen esta labor más deseable.

“Estamos en un programa que es a nivel de España, y estamos con un colegio de Segovia y con otro de Valencia; y consiste en ver cómo todas estas cosas nuevas que llegan al colegio se pueden integrar. Es un proyecto que supone una inversión enorme, dotan al centro con treinta mil euros, cuando el presupuesto de este centro son dieciocho mil. Sólo ese programa supone esa inversión (...) Recursos complementarios a través de proyectos sí (...)” (Javier, hombre, e. 7: 10, 20).

En cuanto al cargo y a la formación de posgrado, son los secretarios y los directivos que no han cursado estos estudios quienes valoran mejor esta capacidad.

En el caso del **profesorado**, por el contrario, son las mujeres quienes perciben como más deseable que la dirección fomente la posibilidad de obtener ingresos complementarios para su escuela.

ÍTEM 22: PROPONE REQUISITOS DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL PARA LA OCUPACIÓN DE DETERMINADOS PUESTOS DOCENTES								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,917		0,275		0,050		0,653	
Edad	0,564		0,992		0,470		0,226	
Cargo directivo ocupado	0,219		0,024	*	-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,557		0,310		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,357		0,052		-		-	
Años de experiencia docente	0,906		0,917		0,686		0,184	
Otros cargos anteriores	0,409		0,129		0,181		0,295	
Formación otra diplomatura	0,251		0,628		0,957		0,368	
Formación licenciatura	0,128		0,178		0,181		0,924	
Formación posgrado	0,751		0,568		0,036	*	0,865	
Formación específica	0,542		0,015	*	-		-	

TABLA 6.94. Contraste de diferencias para el ítem la dirección propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes.

En el ítem 22, existen diferencias significativas en la opinión del **colectivo de directivos** en la escala "sería deseable" para las variables relativas al "cargo directivo ocupado" y a la "formación específica". Así, son los miembros de equipos directivos que ocupan el puesto de director y los que disponen de formación específica quienes creen más deseable proponer requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes.

Para el **profesorado**, sólo se hallan diferencias para la variable "formación posgrado" en la escala "en mi centro"; siendo aquéllos que no han realizado estudios de este tipo los que mejor valoran el ítem.

ÍTEM 23: LA DIRECCIÓN DECIDE SOBRE LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DEL CENTRO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,435		0,234		0,906		0,963	
Edad	0,476		0,957		0,919		0,290	
Cargo directivo ocupado	0,001	*	0,028	*	-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,712		0,020	*	-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,433		0,109		-		-	
Años de experiencia docente	0,047	*	0,717		0,820		0,070	
Otros cargos anteriores	0,218		0,754		0,823		0,754	
Formación otra diplomatura	0,677		0,848		0,156		0,320	
Formación licenciatura	0,978		0,232		0,581		0,458	
Formación posgrado	0,959		0,437		0,526		0,702	
Formación específica	0,829		0,006	*	-		-	

TABLA 6.95. Contraste de diferencias para el ítem la dirección decide sobre la contratación del personal docente del centro.

En el ítem 23, relativo a la capacidad de la dirección para decidir sobre la contratación del personal docente del centro, sólo hay diferencias significativas en la opinión de **los directivos escolares**.

Así, en la escala “en mi centro” se observan diferencias para las variables “cargo directivo ocupado” y “años de experiencia docente”. Para la primera, se halla que son los secretarios los que mejor valoran esta capacidad directiva, y los directores quienes resultan más críticos en su opinión. Para la segunda variable, se aprecia que la puntuación otorgada al ítem se reduce a medida que crece la experiencia; siendo los directivos con menos de 5 años de antigüedad en la docencia quienes mejor perciben esta capacidad.

“La gestión de la dirección de los recursos personales es nula a nivel de reclutamiento y eso me parece una traba enorme. Mientras no cambiemos y hagamos como los catalanes, que hoy día 27 de marzo de 2014 han aprobado el decreto 39/2014 25 de marzo en el que le dan la posibilidad a los directores de gestionar mejor los recursos humanos y de tener la posibilidad de reclutar, no a los funcionarios pero sí al profesorado eventual del centro, de acuerdo con unos perfiles y entrevistas, con procedimientos garantistas y evitando obviamente, como no puede ser de otro modo... porque muy estúpido debería ser el director o directora que quisiera una persona que no estuviera capacitada; mientras que no tengamos esas posibilidades nos queda un camino por recorrer” (Jorge, director, de 21 a 30 años de experiencia, e. 1: 17).

“Que va, que va. Ese es nuestro caballo de batalla (...) No podemos hacer nada, con lo que nos manda la administración y punto (...)” (Carmen, jefa de estudios, con más de 30 años de experiencia docente, e. 6: 15).

Para la escala “sería deseable”, las diferencias se encuentran en las variables “cargo directivo ocupado”, “sistema de acceso a la dirección” y “formación específica”. De modo que, los que ocupan el cargo de director, los directores que han accedido a su puesto elegidos por la comisión designada para tal fin y los miembros de equipos directivos que han recibido formación específica son los que creen que es más deseable tener capacidad de decisión para contratar al personal docente del centro.

“(...) debería de haber una selección de personal... dejarnos un poco a los directores por la línea educativa del centro. A ver, cuál es tu currículum, cuál es tu formación y (...) con algún inspector delante o alguna persona externa, algo que pudiera solucionar que estuviera en el centro la persona que de verdad quiera trabajar en esa línea. No todo el mundo puede ser válido para estar en cualquier centro” (Amalia, directora, elegida por la comisión, con formación específica para el cargo, e. 4: 15-16).

ÍTEM 24: LA DIRECCIÓN SANCIONA A AQUELLOS DOCENTES QUE NO CUMPLEN ADECUADAMENTE CON SUS FUNCIONES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,031	*	0,007	*	0,643		0,592	
Edad	0,574		0,266		0,391		0,003	*
Cargo directivo ocupado	0,081		0,439		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,427		0,136		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,233		0,516		-		-	
Años de experiencia docente	0,095		0,128		0,759		0,002	*
Otros cargos anteriores	0,072		0,954		0,860		0,126	
Formación otra diplomatura	0,839		0,672		0,747		0,472	
Formación licenciatura	0,904		0,833		0,793		0,076	
Formación posgrado	0,954		0,769		0,459		0,605	
Formación específica	0,017	*	0,055		-		-	

TABLA 6.96. Contraste de diferencias para el ítem la dirección sanciona a aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones.

La Tabla 6.96 muestra los resultados del ítem 24, que hace referencia a la capacidad de la dirección para sancionar a los docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones.

Si se observan las columnas relativas a la opinión de **la dirección**, pueden apreciarse diferencias significativas para la variable "sexo" en las dos escalas del cuestionario; siendo los varones quienes perciben más capacidad para desarrollar esta práctica, y quienes, a la vez, la puntúan como más deseable.

También, existen diferencias en esta población para la variable "formación específica" en la escala "en mi centro"; siendo los directivos que no la han recibido los que mejor opinión tienen de la capacidad para llevar a cabo esta labor.

En **el profesorado** las diferencias se encuentran en la columna "sería deseable"; siendo los docentes con menor edad (menos de 30 años) y menor experiencia (menos de 5 años) los que consideran más deseable que la dirección sancione a quienes incumplan sus funciones.

ÍTEM 25: LA DIRECCIÓN CONTROLA LA ASISTENCIA DEL PROFESORADO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,981		0,713		0,727		0,178	
Edad	0,776		0,317		0,606		0,211	
Cargo directivo ocupado	0,241		0,660		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,853		0,784		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,503		0,686		-		-	
Años de experiencia docente	0,785		0,329		0,139		0,815	
Otros cargos anteriores	0,438		0,656		0,461		0,330	
Formación otra diplomatura	0,962		0,101		0,825		0,707	
Formación licenciatura	0,819		0,628		0,415		0,417	
Formación posgrado	0,028	*	0,571		0,680		0,911	
Formación específica	0,949		0,356		-		-	

TABLA 6.97. Contraste de diferencias para el ítem la dirección controla la asistencia del profesorado.

Para el ítem 25, relativo a la capacidad de la dirección para controlar la asistencia del profesorado, únicamente se encuentran diferencias en la opinión de **la población de directivos escolares** en la escala "en mi centro" para la variable "formación posgrado".

Se halla que los miembros de equipos directivos que no han cursado estudios superiores de posgrado, máster o doctorado, puntúan más alto el ítem que aquéllos que sí los han realizado.

"Hay una labor básica que es el control de la asistencia del profesorado; diariamente, hay que controlar el personal con el que cuentas. Si alguna persona falta, que es bastante usual, porque somos muchos y alguno se puede poner enfermo, tú tienes que prever y cubrir inmediatamente esa baja; porque esos niños no se pueden quedar solos, tienen que estar atendidos. Esto es lo básico, de entrada" (Carmen, sin estudios de posgrado, e. 6: 9).

"(...) Muy importante si falta alguien, si falta un maestro o si falta cualquier persona, porque nos ponemos malos, o porque tienen una cita médica o porque surjan problemas; y tienes que tener

eso muy controlado antes de que sean las 9.00h, porque los niños no pueden estar solos, tienen que estar atendidos. Entonces, lo primero eso. Organizar un poco el funcionamiento, que el cole arranque y funcione bien” (Juan, no posee estudios de posgrado, e. 8: 6-7).

ÍTEM 26: LA DIRECCIÓN ORGANIZA CON APROVECHAMIENTO LOS RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,028	*	0,288		0,231		0,484	
Edad	0,460		0,607		0,110		0,123	
Cargo directivo ocupado	0,125		0,406		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,578		0,949		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,798		0,851		-		-	
Años de experiencia docente	0,219		0,528		0,087		0,858	
Otros cargos anteriores	0,179		0,138		0,140		0,443	
Formación otra diplomatura	0,820		0,289		0,519		0,684	
Formación licenciatura	0,775		0,701		0,952		0,939	
Formación posgrado	0,354		0,269		0,636		0,165	
Formación específica	0,199		0,414		-		-	

TABLA 6.98. Contraste de diferencias para el ítem la dirección organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro.

En el ítem 26 sólo existen diferencias significativas en la opinión del **sector directivo** en la escala "en mi centro" para la variable "sexo". Así, las mujeres que ocupan puestos directivos son quienes mejor valoran la capacidad para organizar con aprovechamiento los recursos humanos del centro.

"(...) Entonces, a raíz de esa formación de Rocío en competencias básicas, ella ha ido formando al equipo docente y todos hemos ido aprendiendo en esa línea. (...) Nuestro maestro Juan lo hace todo a través de wikis, cazas del tesoro... Él nos está formando ahora y hemos hecho todos un blog a nivel de aula y hasta la comunicación de la familia con el maestro es a través del blog; (...) En cuanto a los recursos humanos, tenemos el banco del tiempo. (...) El banco del tiempo es un banco en el que hay muchas personas voluntarias que ofrecen sus servicios a cambio de

otros servicios. (...) Nosotros contamos con los chicos y chicas que han hecho aquí las prácticas y que se apuntan antes de irse, para que contemos con ellos si hay alguna excursión y necesitamos adultos (...) Es un personal que se ofrece voluntario para ayudarnos en cualquier tipo de actividad (...) Y la verdad es que funciona bastante bien" (Isabel, mujer, e. 5: 8, 9, 12).

"La adscripción sí entra dentro de nuestras funciones. La jefatura de estudios es quien adscribe con el visto bueno de la dirección. Al principio de curso, se adscribe en función de las capacidades... (...) Nosotros sacamos siempre los criterios de adscripción, que los tenemos en el proyecto educativo, se ponen sobre la mesa y se hace así" (Carmen, mujer, e. 6: 15).

6.5.3 Colaboración más allá de la escuela

Esta subdimensión está integrada por 7 ítems (del 27 al 33), que hacen referencia a la capacidad que tiene la dirección para implicar a la comunidad educativa en los asuntos pedagógicos de la escuela, así como, para mantener relación y colaborar con otros organismos e instituciones educativas o no, que puedan contribuir de algún modo a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el centro.

Si se presta atención a la Tabla 6.99, puede observarse que los ítems 27 y 31, relativos a mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia y a fomentar la participación de las familias en los asuntos pedagógicos, son los que presentan mayor número de diferencias significativas; mientras que, el ítem 32, "La dirección colabora con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje", es el que tiene menor número.

Además, se detecta que las diferencias, como es lógico, son mayores en la población de directivos, tanto en la escala en mi centro como en sería deseable, pues el número de variables descriptivas también es superior para esta población.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	2	2	1	0	5
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	2	0	1	1	4
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	0	1	1	1	3
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	0	2	0	1	3

» »

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	3	0	1	1	5
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0	2	0	0	2
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	1	0	1	1	3
TOTAL	8	7	5	5	25

TABLA 6.99. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría colaboración más allá de la escuela.

De otra parte, en la Tabla 6.100, se aprecia que la variable "formación de posgrado" es la que tiene un mayor número de diferencias significativas. Así como, que hay variables como "sistema de acceso a la dirección", "años de experiencia en el cargo" y "otros cargos anteriores" que no resultan significativas para esta dimensión.

Concretamente para la dirección, las variables "sexo", "cargo directivo ocupado" y "formación específica" son las que marcan la diferencia en cuanto a la percepción que tiene esta población sobre su capacidad para colaborar con la comunidad.

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	2	0	1	0	3
Edad	0	0	0	1	1
Cargo directivo ocupado	2	1	-	-	3
Sistema de acceso a la dirección	0	0	-	-	0
Años de experiencia en el cargo	0	0	-	-	0
Años de experiencia docente	0	0	0	1	1
Otros cargos anteriores	0	0	0	0	0
Formación otra diplomatura	0	1	0	0	1

» »

» »

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Formación licenciatura	1	0	0	0	1
Formación posgrado	1	2	4	3	10
Formación específica	2	3	-	-	5

TABLA 6.100. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión colaboración más allá de la escuela para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que componen esta categoría.

ÍTEM 27: LA DIRECCIÓN MANTIENE LA RELACIÓN CON LOS DIRECTIVOS DE OTRAS ESCUELAS POR INICIATIVA PROPIA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,164		0,644		0,903		0,742	
Edad	0,712		0,363		0,899		0,094	
Cargo directivo ocupado	0,111		0,039	*	-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,564		0,161		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,825		0,252		-		-	
Años de experiencia docente	0,203		0,337		0,400		0,279	
Otros cargos anteriores	0,325		0,752		0,874		0,508	
Formación otra diplomatura	0,451		0,594		0,741		0,979	
Formación licenciatura	0,593		0,571		0,811		0,686	
Formación posgrado	0,027	*	0,054		0,039	*	0,163	
Formación específica	0,045	*	0,001	*	-		-	

TABLA 6.101. Contraste de diferencias para el ítem la dirección mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia.

La Tabla 6.101 muestra los resultados obtenidos para el ítem 27, que hace referencia a la capacidad de la dirección para mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia.

Si se observan las columnas relativas a la opinión de **la dirección** pueden apreciarse diferencias significativas en las dos escalas.

De una parte, en la escala "en mi centro" las diferencias se encuentran en las variables "formación posgrado" y "formación específica"; siendo los miembros de equipos directivos que no disponen de formación de posgrado y los que sí han recibido una formación específica para desempeñar el cargo quienes tienen mejor percepción de la capacidad para colaborar con la dirección de otras escuelas por iniciativa propia.

"Yo estoy en contacto con los de la localidad con todos. Y con los de pueblos de alrededor con bastantes. (...) tenemos muy buena relación, la relación es muy buena (...) Normalmente de gestión. Pero claro, la gestión muchas veces va mezclado con lo pedagógico (...) bueno pues supongo yo que en algún momento nos juntaremos por lo menos para compartir experiencias, bueno, cómo podemos hacer esto, cómo lo haces tú, cómo lo hago yo, vamos a ver... Y luego, sobre todo compartimos material, todo. Esa antigua esencia de los colegios que tenían todo cerrado, esto que no lo toque nadie, esto que no se enteren que tenemos estos papeles, aquí lo compartimos todo y nos pasamos todo el material. Y nos va mucho mejor, por supuesto" (Manuel, sin formación de posgrado y con formación específica, e. 3: 19).

"Bueno, además de los de la zona, con muchos ya por el tema de la tutorización. Los que van entrando, claro, ya llevo tres años tutorizando a cuatro cada año, pues son doce, más los tutores. Bueno, directores conozco a muchos por este tema de la tutorización, porque nos reunimos mucho todos, y de diferentes sitios. (...) Sí, o ideas que tenemos de unos y de otros: 'oye mira que yo estoy haciendo', 'ah, mira no me digas que estás haciendo eso, ¿cómo? Cuéntame'. Intercambiamos cosas claro" (Amalia, sin formación de posgrado y con formación específica, e. 4: 18).

De otra parte, en la escala "sería deseable" las diferencias se hallan en las variables "cargo directivo ocupado" y "formación específica"; siendo los directivos que ocupan el puesto de director y, de nuevo, aquéllos que cuentan con formación específica los que consideran que es más deseable desempeñar esta labor relacional.

En el caso de **los docentes**, tan sólo existen diferencias significativas en la escala "en mi centro", concretamente para la variable "formación de posgrado". Así, a diferencia de los equipos directivos, los maestros que sí han cursado estudios superiores de este tipo, ya sea máster o doctorado, son quienes mejor valoran la capacidad de la dirección para llevar a cabo esta práctica de liderazgo.

ÍTEM 28: SE REÚNE DE MANERA PERIÓDICA CON LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE OTROS CENTROS POR MEDIACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,020	*	0,509		0,208		0,484	
Edad	0,807		0,222		0,835		0,358	
Cargo directivo ocupado	0,053		0,205		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,306		0,346		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,323		0,805		-		-	
Años de experiencia docente	0,863		0,522		0,703		0,280	
Otros cargos anteriores	0,189		0,517		0,673		0,966	
Formación otra diplomatura	0,624		0,453		0,560		0,687	
Formación licenciatura	0,017	*	0,328		0,990		0,463	
Formación posgrado	0,196		0,050		0,021	*	0,037	*
Formación específica	0,699		0,110		-		-	

TABLA 6.102. Contraste de diferencias para el ítem la dirección se reúne de manera periódica con los directivos de otros centros por mediación de la administración.

En el ítem 28, relativo a la capacidad de la dirección para reunirse de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración, existen diferencias significativas en la opinión de **los directivos** sólo en la escala "en mi centro".

Respecto al "sexo", las mujeres que ocupan cargos directivos puntúan mejor que los hombres la capacidad para llevar a cabo esta labor.

"A través de la inspección, hay una reunión mensual a la que va el director y en la que te va diciendo el plan del trimestre. Pero luego, tenemos reuniones trimestrales entre el centro de Primaria y el instituto de referencia, y eso se hace para coordinar el paso, que es muy difícil. (...) Es que esto funciona por zonas, y una vez al mes hay reunión de todos los directores. Se ponen de acuerdo y te llaman; ahora, por ejemplo, para escolarización igual, hay un grupo donde están todos los colegios de la zona" (Carmen, mujer, e. 6: 8, 16).

Para la variable “formación licenciatura”, son los directivos que carecen de estudios de este tipo los que la valoran más alto.

“Hay un ambiente muy bonito y bueno, también porque el inspector lo propicia; en otros casos, a lo mejor, la inspección es un estorbo para desenvolvemos en el cole o en el municipio, pero en nuestro caso el inspector es muy apañado, es una persona muy trabajadora y tiene muy claro lo que quiere. Gracias a él tenemos mucho contacto, él nos reúne frecuentemente a los directores y algunas veces nos vamos también de comida. Nuestra relación con las direcciones es muy buena y, por ende, si tenemos que organizar algo nos llamamos entre nosotros” (Rocío, mujer, no ha cursado una licenciatura, e. 2: 13).

En el caso del **colectivo de docentes**, se hallan diferencias significativas para la variable “formación posgrado” en ambas escalas; siendo los maestros que sí disponen de esta formación los que mejor percepción tienen de que la dirección se reúna de forma periódica con otros directivos a través de la administración, y quienes, a la vez, estiman esta práctica más deseable.

ÍTEM 29: COLABORA CON OTRAS ESCUELAS EN CUESTIONES DE CARÁCTER EDUCATIVO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,434		0,054		0,573		0,188	
Edad	0,205		0,529		0,404		0,513	
Cargo directivo ocupado	0,249		0,666		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,811		0,969		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,742		0,566		-		-	
Años de experiencia docente	0,528		0,304		0,692		0,394	
Otros cargos anteriores	0,240		0,920		0,243		0,818	
Formación otra diplomatura	0,805		0,646		0,356		0,884	
Formación licenciatura	0,957		0,679		0,344		0,786	
Formación posgrado	0,348		0,467		0,009	*	0,002	*
Formación específica	0,362		0,026	*	-		-	

TABLA 6.103. Contraste de diferencias para el ítem la dirección colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo.

En el ítem 29 se aprecia que la opinión de **la dirección** resulta significativamente distinta en la escala “sería deseable” para la variable “formación específica”. De modo que, los directivos que sí han recibido este tipo de formación, inicial o continua, consideran más deseable mantener relaciones colaborativas con otras escuelas en pro de los aprendizajes.

“(...) No tanto como nos gustaría. Si que se han establecido. Las de Infantil han ido al colegio finlandés; nosotros tenemos una especial relación con el colegio sueco y con las escuelas de aquí. Y hace poco fui a la escolita Waldorf que hay aquí en las Chapas, en Marbella. (...) Si que ahora hay que ensayar y si algo funciona en algún sitio ver la posibilidad de que haya intercambio (...)” (Jorge, cuenta con formación específica, e. 1: 21).

“Tenemos programas para el cuidado de la Vega de Granada Vegaeduca (...) Eso es un proyecto a nivel de localidad en el que estamos implicados todos los centros educativos, incluidos los institutos. (...) Por ejemplo el Pitback, lo hacemos a nivel andaluz, y nos juntamos a nivel de Granada, que ahora somos cuatro centros, y tenemos también mucha relación con ellos, porque trabajamos con esto de las competencias básicas y nos reunimos. También, tenemos red de centros con el Proyecto Escuela Espacio de Paz, con todos los centros de la zona, también los institutos (...)” (Rocío, ha recibido formación específica para el cargo, e. 2: 13).

La percepción del **profesorado** también difiere en ambas escalas para la variable “formación posgrado”, siendo los docentes que han realizado este tipo de estudios los que mejor valoran esta práctica directiva y los que la ven más deseable.

ÍTEM 30: LA DIRECCIÓN FAVORECE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,388		0,297		0,145		0,079	
Edad	0,149		0,453		0,373		0,163	
Cargo directivo ocupado	0,148		0,985		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,575		0,132		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,156		0,197		-		-	
Años de experiencia docente	0,347		0,550		0,644		0,661	
Otros cargos anteriores	0,718		0,649		0,230		0,941	

» »

ÍTEM 30: LA DIRECCIÓN FAVORECE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Formación otra diplomatura	0,178		0,008	*	0,173		0,839	
Formación licenciatura	0,293		0,649		0,442		0,325	
Formación posgrado	0,219		0,002	*	0,383		0,035	*
Formación específica	0,073		0,601		-		-	

TABLA 6.104. Contraste de diferencias para el ítem la dirección favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

La Tabla 6.104 detalla los resultados obtenidos de los análisis inferenciales aplicados al ítem 30, que hace referencia a la capacidad de la dirección para favorecer la implicación de las familias en los aprendizajes de sus hijos.

Si se observan las columnas que reflejan la opinión de **los miembros de equipos directivos**, se aprecian diferencias en la escala "sería deseable" para las variables "formación otra diplomatura" y "formación posgrado"; siendo en ambos casos los profesionales que carecen de este tipo de formación los que consideran más deseable llevar a cabo esta labor de implicación de los padres en la educación de sus hijos.

"El colegio cuando empezó no tenía nada que ver con el colegio de ahora (...) Las familias estaban muy volcadas en la educación de sus hijos, y eso es lo que más se echa en falta ahora. Hay, a lo mejor, en una clase un 20% o 30% de familias muy implicadas en el proceso educativo; y luego, te encuentras que más de la mitad van ahí bandeando la cosa como pueden, porque lo prioritario es la comida, pagar la luz... (...) A base de mucho trabajo con ellos. Aquí, ya funcionamos a través del ordenador con el programa PASEN: un programa de contacto con las familias. Se pueden mandar correos electrónicos y mensajes de SMS, que es lo que más se utiliza, porque todo el mundo tiene teléfono, pero no todo el mundo tiene ordenador. Y luego, los maestros utilizamos desde... Yo tengo a los niños y a los papás en el teléfono grabados, los tengo en el WhatsApp y wasapeo con algunas madres que lo tienen; y contacto puro y duro, llamadas telefónicas y así... Muchas citas de tutoría. Aquí, se trabaja muchísimo con las familias, pero utilizando los medios modernos que se tengan al alcance, porque no siempre las familias de motu propio vienen (...)" (Carmen, no ha cursado una segunda diplomatura y no dispone de formación de posgrado, e. 6: 1-2).

Del mismo modo, para **los docentes**, existen diferencias significativas en la escala "sería deseable" para la variable "formación posgrado"; pero, en este caso, son los maestros que sí han cursado estos estudios los que creen más deseable que la dirección lleve a cabo esta práctica.

ÍTEM 31: LA DIRECCIÓN FOMENTA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS ASUNTOS PEDAGÓGICOS DEL CENTRO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,044	*	0,899		0,020	*	0,129	
Edad	0,467		0,119		0,977		0,043	*
Cargo directivo ocupado	0,004	*	0,807		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,664		0,190		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,788		0,780		-		-	
Años de experiencia docente	0,269		0,478		0,870		0,052	
Otros cargos anteriores	0,749		0,361		0,837		0,222	
Formación otra diplomatura	0,303		0,246		0,517		0,665	
Formación licenciatura	0,607		0,555		0,346		0,576	
Formación posgrado	0,124		0,063		0,237		0,165	
Formación específica	0,010	*	0,546		-		-	

TABLA 6.105. Contraste de diferencias para el ítem la dirección fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro.

En el ítem 31 existen diferencias significativas en la percepción que tiene **la población de directivos** sobre su capacidad para fomentar la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro; concretamente estas diferencias se encuentran en la escala "en mi centro" para las variables relativas al "sexo", al "cargo directivo ocupado" y a la "formación específica".

En relación al sexo, se detecta que las mujeres que desempeñan cargos directivos perciben mejor que los hombres la capacidad para implicar a las familias en la escuela.

Para el cargo directivo, son los jefes de estudio quienes consideran que la dirección desempeña mejor esta labor. En último término, en lo relativo a la formación específica, quienes no disponen de ella son quienes puntúan más alto en promedio este ítem.

"Si hace falta un recurso humano específico o un padre nos quiere hablar de su profesión, que es por ejemplo ATS, pues ese recurso humano viene. Las puertas están abiertas a los padres, siempre y cuando esté todo gestionado por el tutor. (...) El AMPA, por supuesto. La asociación de

padres y madres que siempre se cuenta con ellos para todas las actividades extraescolares que hacemos” (Isabel, mujer, jefa de estudios, sin formación específica, e. 2: 11, 12)

“Y con los padres muy bien; aquí hay padres cada dos por tres, hay casi más padres que alumnos. La escuela inclusiva es eso, que vengan padres a las clases y lo favorecemos en la medida de nuestras posibilidades. Y el año que viene este proyecto ya está en cuarto y vamos a tener siempre padres aquí metidos. También, hay muchos padres que se prestan a eso” (Javier, jefe de estudios, no dispone de formación específica para el cargo, e. 7: 22).

También, se observan diferencias significativas en la opinión que tiene **el profesorado** sobre el ítem 31. Por una parte, en la escala “en mi centro”, las maestras mujeres son quienes valoran más alto la capacidad de la dirección para fomentar la participación de las familias en la escuela. Por otra parte, en la escala “sería deseable”, los docentes que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) son los que creen más deseable que la dirección desempeñe esta labor de liderazgo pedagógico.

ÍTEM 32: LA DIRECCIÓN COLABORA CON OTRAS INSTITUCIONES DE LA COMUNIDAD PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,287		0,629		0,072		0,296	
Edad	0,382		0,573		0,974		0,129	
Cargo directivo ocupado	0,804		0,317		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,766		0,489		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,327		0,374		-		-	
Años de experiencia docente	0,781		0,816		0,894		0,114	
Otros cargos anteriores	0,411		0,570		0,092		0,819	
Formación otra diplomatura	0,693		0,786		0,817		0,433	
Formación licenciatura	0,558		0,891		0,965		0,634	
Formación posgrado	0,583		0,046	*	0,085		0,097	
Formación específica	0,937		0,030	*	-		-	

TABLA 6.106. Contraste de diferencias para el ítem la dirección colabora con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para el ítem 32 sólo se hallan diferencias significativas en la opinión del **sector directivo** en la escala “sería deseable”.

Respecto a la variable “formación posgrado”, se encuentra que los miembros de equipos directivos que no han recibido formación superior de este tipo valoran como más deseable colaborar con otras instituciones de la comunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la variable “formación específica”, sin embargo, son los directivos con este tipo de formación los que puntúan mejor la deseabilidad de esta práctica.

“Eso es algo que a mi me preocupaba mucho, el tema de comunidades, y de hecho queremos estar en nuestro barrio y queremos estar muy pendientes. La verdad es que es una de las visiones que últimamente estamos teniendo. (...) Con los organismos que tenemos relación es sobre todo con las asociaciones de padres y madres, con una agrupación musical, una asociación cultural que se ha hecho en el centro y que está vinculada al centro. Estamos abriendo el centro a la comunidad también (...) por supuesto con el AMPA, instituciones locales como pueden ser los centros cívicos y culturales que tenemos aquí, y deportivos, como puede ser el estadio, o la biblioteca de aquí o el ayuntamiento, o zonas verdes del ayuntamiento, con la universidad tenemos unos contactos. (...) Con esas instituciones tenemos contacto. No todo lo que nos gustaría pero en fin” (Jorge, sin formación de posgrado y con formación específica, e. 1: 19-20).

“(...) Nos enganchamos al carro de quien nos ofrece algo que es interesante (...) Lo pensamos para los niños, para que vean que la educación es más que el maestro o la maestra que les toca de turno, sino que hay muchas cosas que aprender y que nos las pueden enseñar otras personas que están a nuestro alrededor, en nuestro entorno. Y cuando viene alguien de fuera a contarnos sobre algo, aunque ya lo hayamos visto antes, te lo cuenta de otra manera y es muy gratificante para ellos. Siempre con el objetivo de que aprendan de otra manera. (...) Estamos metidos en muchos sitios, nos gusta estar sobre todo con la localidad” (Rocío, sin formación de posgrado y con formación específica, e. 2: 12-13).

ÍTEM 33: LA DIRECCIÓN PARTICIPA EN REDES DE CENTROS QUE OFRECEN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE COLECTIVO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,410		0,856		0,609		0,377	
Edad	0,117		0,259		0,333		0,091	
Cargo directivo ocupado	0,003	*	0,476		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,797		0,564		-		-	

» »

ÍTEM 33: LA DIRECCIÓN PARTICIPA EN REDES DE CENTROS QUE OFRECEN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE COLECTIVO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,980		0,078		-		-	
Años de experiencia docente	0,936		0,697		0,221		0,007	*
Otros cargos anteriores	0,901		0,866		0,406		0,178	
Formación otra diplomatura	0,845		0,222		0,152		0,911	
Formación licenciatura	0,101		0,601		0,938		0,484	
Formación posgrado	0,875		0,189		0,034	*	0,094	
Formación específica	0,595		0,782		-		-	

TABLA 6.107. Contraste de diferencias para el ítem la dirección participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo.

El último ítem de la dimensión "colaboración más allá de la escuela" hace referencia a la capacidad de la dirección para participar en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo.

En el caso del **sector directivo**, sólo existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para la variable "cargo directivo ocupado"; siendo los secretarios quienes mejor valoran esta práctica, seguidos por los jefes de estudio y en último lugar por los directores.

"Estamos, también, en el Erasmus Plus, y este verano vamos a Praga siete u ocho maestros, y ya han estado algunos en Finlandia; y al final, acabarán viniendo de otros países al centro. (...) También, contamos con el proyecto en el que estamos con un colegio de Segovia y otro de Valencia (...) Es un programa estatal, lo paga el Estado y son treinta mil euros de dotación económica (...) El programa es sobre nuevos recursos y nuevas técnicas educativas, utilizar recursos novedosos que se emplean en otros centros e incorporarlos al aula" (Javier, jefe de estudios, e. 7: 22).

En el **colectivo docente** se perciben diferencias en ambas escalas.

En la columna "en mi centro" resulta significativa la variable "formación posgrado"; se halla que los maestros que han recibido este tipo de formación son los que puntúan más alto esta capacidad de liderazgo directivo.

En la columna "sería deseable" se observan diferencias para la variable "años de experiencia docente"; se encuentra que la puntuación del ítem se reduce cuando aumenta la experien-

cia, siendo el profesorado que cuenta con una antigüedad en la enseñanza de entre 5 y 10 años el que consideran más deseable esta práctica.

6.5.4 Fijación y evaluación de metas educativas

Esta subdimensión está compuesta por 9 ítems (del 34 al 42), que hacen referencia a la capacidad de la dirección para analizar las necesidades educativas de su escuela, establecer objetivos claros de mejora, comprometer al profesorado con los mismos, facilitarles su consecución, evaluar el avance alcanzado y responder ante la administración por los niveles de logro obtenidos.

Si se observa la tabla siguiente, puede apreciarse que los ítems de fijación y evaluación de metas que presentan mayor número de diferencias significativas son el 34, 36 y 38. Estas variables se refieren a la capacidad de la dirección para reunirse con los docentes para analizar las prioridades pedagógicas de la escuela, comprometerlos con los objetivos establecidos y evaluar el avance hacia los mismos. Por otra parte, con una única diferencia, se encuentra el ítem 39, relativo a la capacidad para analizar con los maestros los datos de las evaluaciones con el objetivo de mejorar su práctica en el aula.

Además, se aprecia que de las 43 diferencias significativas halladas para esta dimensión, más de la mitad de ellas se encuentran en la opinión que presentan los miembros de equipos directivos para este bloque de contenidos en la escala "en mi centro".

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	4	1	0	2	7
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	3	1	0	1	5
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	4	2	1	0	7
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	4	0	0	2	6
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	3	1	3	0	7
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	1	0	0	0	1

» »

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	2	1	3	0	6
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	1	0	1	0	2
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	0	1	0	1	2
TOTAL	22	7	8	6	43

TABLA 6.108. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría fijación y evaluación de metas educativas.

Por otra parte, se halla que la variable que resulta más significativa para esta categoría es la que hace referencia al "sexo", con un total de 16 diferencias; seguida de las variables "cargo directivo ocupado" y "otros cargos anteriores", que presentan 6 diferencias. Por otra parte, hay algunas variables como son: "sistema de acceso a la dirección", "años de experiencia docente" y "formación de posgrado" que no son relevantes para los ítems que componen esta dimensión.

Al igual que ocurre en dimensiones anteriores, las variables "sexo", "cargo directivo ocupado" y "formación específica" son las que resultan más determinantes para el sector directivo, marcando la diferencia en la opinión que tienen acerca de su capacidad para fijar metas educativas y evaluarlas.

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	8	3	1	4	16
Edad	0	0	2	0	2
Cargo directivo ocupado	6	0	-	-	6
Sistema de acceso a la dirección	0	0	-	-	0
Años de experiencia en el cargo	0	0	-	-	0
Años de experiencia docente	0	0	2	2	4
Otros cargos anteriores	3	1	2	0	6
Formación otra diplomatura	0	1	0	0	1

» »

» »

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Formación licenciatura	0	2	1	0	3
Formación posgrado	0	0	0	0	0
Formación específica	5	0	-	-	5

TABLA 6.109. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión evaluación y fijación de metas educativas para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que componen esta categoría.

ÍTEM 34: LA DIRECCIÓN SE REÚNE CON LOS MAESTROS PARA ANALIZAR LAS PRIORIDADES PEDAGÓGICAS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,000	*	0,136		0,525		0,027	*
Edad	0,402		0,727		0,783		0,050	
Cargo directivo ocupado	0,000	*	0,114		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,157		0,533		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,509		0,336		-		-	
Años de experiencia docente	0,730		0,929		0,146		0,047	*
Otros cargos anteriores	0,041	*	0,043	*	0,222		0,923	
Formación otra diplomatura	0,826		0,482		0,665		0,121	
Formación licenciatura	0,081		0,326		0,071		0,420	
Formación posgrado	0,870		0,442		0,689		0,219	
Formación específica	0,017	*	0,824		-		-	

TABLA 6.110. Contraste de diferencias para el ítem la dirección se reúne con los maestros para analizar las prioridades pedagógicas del centro.

En este ítem se perciben diferencias significativas en la opinión de **los directivos escolares** en las dos escalas establecidas. Concretamente, en la escala "en mi centro" estas diferencias se hallan en las variables "sexo", "cargo directivo ocupado", "otros cargos anteriores" y "formación específica"; mientras que, en la escala "sería deseable" sólo se aprecian diferencias para la variable "otros cargos anteriores".

Así, las mujeres que ocupan la dirección, los directivos que se encuentran en el cargo de secretarios, aquéllos que no han ocupado otros puestos directivos en el pasado y los que no han recibido formación específica son quienes puntúan mejor la capacidad para reunirse con los maestros bajo el objetivo de analizar las prioridades pedagógicas de su escuela.

Del mismo modo, los miembros de equipos directivos que no cuentan con experiencia en otros cargos son los que consideran más deseable desarrollar esta práctica de liderazgo.

La percepción del **profesorado** es significativamente distinta en la escala "sería deseable" para las variables "sexo" y "años de experiencia docente".

Para la primera, se encuentra que las mujeres creen más deseable que los hombres que la dirección realice esta labor.

Para la segunda variable, se halla que los maestros con menos de 5 años de antigüedad en la enseñanza son los que estiman que es más deseable que la dirección analice las prioridades pedagógicas de su escuela.

ÍTEM 35: LA DIRECCIÓN ESTABLECE OBJETIVOS CLAROS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,000	*	0,018	*	0,311		0,034	*
Edad	0,142		0,280		0,647		0,167	
Cargo directivo ocupado	0,005	*	0,175		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,943		0,957		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,226		0,348		-		-	
Años de experiencia docente	0,847		0,975		0,167		0,086	

» »

ÍTEM 35: LA DIRECCIÓN ESTABLECE OBJETIVOS CLAROS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Otros cargos anteriores	0,051		0,391		0,094		0,634	
Formación otra diplomatura	0,893		0,838		0,795		0,172	
Formación licenciatura	0,095		0,105		0,410		0,221	
Formación posgrado	0,770		0,602		0,445		0,093	
Formación específica	0,018	*	0,410		-		-	

TABLA 6.111. Contraste de diferencias para el ítem la dirección establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el proyecto educativo.

En el ítem 35 existen diferencias significativas para la variable "sexo" en todas las columnas de la Tabla 6.111, a excepción de la que hace referencia a la opinión del colectivo docente en la escala "en mi centro". En todos los casos son las mujeres, dedicadas a la dirección y a la enseñanza, las que puntúan más alto en promedio este ítem.

Además, se hallan diferencias en **la población de equipos directivos** en la escala "en mi centro" para las variables relativas al "cargo ocupado" y a la "formación específica".

De modo que, los directivos que ocupan el puesto de secretario son los que mejor valoran esta labor; seguidos por los jefes de estudio y, en último lugar, por los directores.

Por otra parte, aquéllos que no han recibido formación específica son los que se perciben con mayor capacidad para establecer objetivos dirigidos a mejorar el rendimiento del alumnado.

"El equipo tiene que tener las ideas muy claras de qué centro educativo quiere tener. Tanto dirección, como jefatura, como el secretario tenemos que ir en la misma línea con nuestro Plan de Centro en la mesa y bien aprendido y estudiado. Éste es nuestro Plan de Centro y esto lo que queremos y tenemos que luchar para conseguirlo. (...) Entonces, tenemos que tener muy claro a qué centro queremos llegar nosotros, porque si cada uno queremos una cosa no vamos a ningún sitio. Tenemos que partir los tres del mismo objetivo (...) Nuestro objetivo es que los niños que están en este colegio sean competentes en todos los ámbitos de la vida" (Isabel, mujer, jefa de estudios, no dispone de formación específica, e. 2: 6).

ÍTEM 36: LA DIRECCIÓN HACE QUE EL PROFESORADO SE COMPROMETA CON LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,000	*	0,010	*	0,769		0,157	
Edad	0,107		0,407		0,573		0,180	
Cargo directivo ocupado	0,002	*	0,912		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,085		0,389		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,169		0,392		-		-	
Años de experiencia docente	0,287		0,529		0,057		0,161	
Otros cargos anteriores	0,003	*	0,130		0,166		0,424	
Formación otra diplomatura	0,914		0,738		0,802		0,295	
Formación licenciatura	0,129		0,031	*	0,025	*	0,661	
Formación posgrado	0,941		0,408		0,812		0,075	
Formación específica	0,015	*	0,509		-		-	

TABLA 6.112. Contraste de diferencias para el ítem la dirección hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro.

La tabla 6.112 muestra los resultados obtenidos para el ítem 36, relativo a la capacidad de la dirección para conseguir que el profesorado se comprometa con los objetivos educativos de la escuela.

Si observamos las columnas que hacen referencia a la opinión de **la dirección**, pueden apreciarse diferencias significativas en las dos escalas.

En la escala "en mi centro" se encuentran diferencias para la variable "sexo", siendo las mujeres que desempeñan cargos directivos quienes perciben más capacidad para desarrollar esta práctica de liderazgo eficaz.

"Los maestros somos un poco borregos, y de primeras nos cuesta mucho trabajo; al principio creen que es un mundo, pero cuando lo argumentas (...) Tienes que crear la necesidad de que aquello es lo mejor; yo lo expongo y busco el consentimiento de los demás. Yo les presento la posibilidad, la argumento y les pido que la estudien para ver si la llevamos a cabo. (...) Están muy implicados con esta visión de centro. Sí que algunos en un principio... Esto hay que madurarlo,

cambiar de metodología y dejar los libros causa mucha tensión y mucho agobio, porque no saben lo que tienen que dar. Pero cuando tú les das su proyecto curricular la gente está más receptiva a esos planteamientos, aunque unos más que otros. Esta evolución hay que hacerla despacio, tú no puedes plantear quitar los libros y ya que se apañen. Además, necesitas el consentimiento de todos, porque esto es una labor conjunta; y cuando tienen dudas intentamos resolverlas en el momento, y en nuestro despacho las puertas siempre están abiertas” (Rocío, mujer, e. 2: 8, 9).

También, se hallan diferencias en esta escala para las variables “cargo directivo”, “otros cargos anteriores” y “formación específica”, siendo los directivos que ocupan la jefatura de estudios, los que no tienen experiencia en otros cargos y los que no han recibido formación específica quienes mejor estiman la capacidad para desempeñar esta labor.

“Una de las estrategias es que haya unidad de criterios. Tiene que haber una unidad de criterios para llegar al mismo objetivo. Si falla eso y cada uno va a su aire no podemos conseguir grandes logros” (Isabel, mujer, jefa de estudios, no ha desempeñado otros cargos y no dispone de formación específica para el cargo, e. 2: 15).

En la escala “sería deseable”, son también las mujeres que ocupan cargos y los directivos que no han cursado una licenciatura quienes creen más deseable llevar a cabo esta práctica.

En el conjunto de **maestros** sólo se perciben diferencias para la variable “formación licenciatura” en la columna “en mi centro”; siendo, en este caso, los docentes que sí han obtenido este tipo de titulación los que consideran más deseable que la dirección los comprometa con los objetivos pedagógicos del centro.

ÍTEM 37: LA DIRECCIÓN ANALIZA CON LOS MAESTROS LOS PASOS QUE DEBEN DAR PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS ESTABLECIDOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,021	*	0,109		0,935		0,029	*
Edad	0,426		0,260		0,226		0,063	
Cargo directivo ocupado	0,002	*	0,172		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,144		0,590		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,482		0,609		-		-	
Años de experiencia docente	0,613		0,543		0,093		0,022	*
Otros cargos anteriores	0,046	*	0,056		0,330		0,594	

» »

ÍTEM 37: LA DIRECCIÓN ANALIZA CON LOS MAESTROS LOS PASOS QUE DEBEN DAR PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS ESTABLECIDOS

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Formación otra diplomatura	0,610		0,523		0,769		0,788	
Formación licenciatura	0,772		0,282		0,226		0,204	
Formación posgrado	0,997		0,249		0,752		0,620	
Formación específica	0,030	*	0,342		-		-	

TABLA 6.113. Contraste de diferencias para el ítem la dirección analiza con los maestros los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos.

En el ítem 37 la opinión de **los directivos** es significativamente distinta en la escala "en mi centro" para las variables "sexo", "cargo directivo ocupado", "otros cargos anteriores" y "formación específica".

Por una parte, se observa que, al igual que en el ítem anterior, los directivos mujeres, los que no tienen experiencia en otros cargos y los que no disponen de formación específica puntúan mejor el ítem.

Por otra parte, para la variable cargo directivo ocupado, se encuentra que los que ocupan el puesto de secretario son quienes perciben más capacidad para analizar con los maestros los pasos a dar para alcanzar los objetivos pedagógicos fijados; mientras que los directores son los que peor valoración hacen.

Para **el sector docente** existen discrepancias de opinión en la escala "sería deseable" para las variables "sexo" y "años de experiencia docente". De modo que, son las mujeres que se dedican a la enseñanza y los profesionales con menos de 5 años de antigüedad los que consideran más deseable que la dirección desarrolle esta función.

ÍTEM 38: LA DIRECCIÓN EVALÚA PERIÓDICAMENTE LOS AVANCES HACIA LOS OBJETIVOS DEFINIDOS

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,016	*	0,251		0,026	*	0,052	
Edad	0,186		0,164		0,008	*	0,100	

» »

» »

ÍTEM 38: LA DIRECCIÓN EVALÚA PERIÓDICAMENTE LOS AVANCES HACIA LOS OBJETIVOS DEFINIDOS

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Cargo directivo ocupado	0,008	*	0,504		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,144		0,102		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,124		0,529		-		-	
Años de experiencia docente	0,370		0,766		0,004	*	0,092	
Otros cargos anteriores	0,491		0,302		0,196		0,976	
Formación otra diplomatura	0,560		0,183		0,601		0,298	
Formación licenciatura	0,907		0,038	*	0,358		0,487	
Formación posgrado	0,464		0,262		0,576		0,210	
Formación específica	0,038	*	0,271		-		-	

TABLA 6.114. Contraste de diferencias para el ítem la dirección evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos.

Al igual que en otros ítems de este bloque, en el 38 son **los directivos** mujeres, los que ocupan el cargo de secretario y aquéllos que no disponen de formación específica los que mejor valoran la capacidad para evaluar de manera periódica los avances hacia los objetivos establecidos.

La opinión de la dirección también difiere en la escala "sería deseable", concretamente en la variable "formación licenciatura"; siendo los miembros de equipos directivos que han realizado estudios de este tipo los que creen que es más deseable desarrollar esta labor evaluadora.

"(...) Pero me he ido a cómo medir los resultados de estas cosas, porque últimamente sí estamos empeñados en ver indicios e incluso resultados y se están viendo. No las pruebas de diagnóstico en sí, porque yo pongo en tela de juicio algunas cuestiones, pero sí tengo otros indicadores que me lo demuestran. Tenemos pruebas de velocidad lectora, desde hace tiempo, tenemos un cuestionario de madurez lectora en 5 años y vamos observando producciones de los niños, los aprendizajes, los portafolios... Es decir, vamos viendo otras pruebas que no son solamente datos, que son otras cuestiones. Y todo eso nos indica que podemos ir por el buen camino, aunque nos quedan aún algunos resortes que nos faltarían (...)" (Jorge, psicopedagogía, e. 1: 4-5).

“(…) en el ETCP siempre se recoge cómo ha ido cada actividad que hacemos, y se pide en los ciclos, también, que se evalúe cada actividad que se hace, tanto internas del centro como salidas, como cualquier tipo de actividad que hacemos, que se evalúe. Y en la memoria final también recogemos todas esas evaluaciones, si han sido válidas o no, para continuar o cambiar. (...) siempre partimos de eso, de una una evaluación para la mejora” (Amalia, filología francesa, e. 4: 10-11).

Para el **profesorado** las diferencias de opinión se aglutinan en la columna “en mi centro”, concretamente en las variables relativas al “sexo”, la “edad” y los “años de experiencia docente”.

En relación al sexo, son las mujeres las que valoran mejor la capacidad de la dirección para llevar a cabo esta práctica, en comparación con sus compañeros varones. En el caso de la edad y la experiencia docente, son los maestros que ocupan el mayor rango (más de 59 años) y los que llevan mayor número de años dedicados a la enseñanza (más de 30) los que puntúan más alto este ítem.

ÍTEM 39: LA DIRECCIÓN ANALIZA CON LOS DOCENTES LOS DATOS DE LAS EVALUACIONES PARA QUE PUEDAN MEJORAR SU PRÁCTICA EN EL AULA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,042	*	0,332		0,142		0,148	
Edad	0,506		0,592		0,135		0,344	
Cargo directivo ocupado	0,174		0,984		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,949		0,974		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,558		0,291		-		-	
Años de experiencia docente	0,508		0,893		0,319		0,805	
Otros cargos anteriores	0,663		0,313		0,173		0,359	
Formación otra diplomatura	0,522		0,253		0,767		0,253	
Formación licenciatura	0,843		0,507		0,252		0,300	
Formación posgrado	0,981		0,233		0,698		0,546	
Formación específica	0,206		0,774		-		-	

TABLA 6.115. Contraste de diferencias para el ítem la dirección analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula.

En el ítem 39, relativo a la capacidad de la dirección para analizar con los docentes los datos de las evaluaciones, para que puedan mejorar su práctica en el aula, únicamente se encuentran diferencias significativas en la opinión de **los directivos escolares** en la escala “en mi centro” para la variable “sexo”.

De nuevo, se halla que las mujeres que ocupan puestos directivos estiman más alto que sus homólogos varones su capacidad para llevar a cabo labores de fijación y evaluación de metas educativas.

ÍTEM 40: LA DIRECCIÓN PROMUEVE LA REVISIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS TRAS CADA SESIÓN DE EVALUACIÓN

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,001	*	0,022	*	0,082		0,125	
Edad	0,176		0,548		0,022	*	0,488	
Cargo directivo ocupado	0,006	*	0,882		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,991		0,798		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,322		0,526		-		-	
Años de experiencia docente	0,762		0,510		0,006	*	0,590	
Otros cargos anteriores	0,965		0,279		0,042	*	0,115	
Formación otra diplomatura	0,383		0,087		0,716		0,620	
Formación licenciatura	0,700		0,509		0,848		0,643	
Formación posgrado	0,762		0,146		0,390		0,326	
Formación específica	0,058		0,685		-		-	

TABLA 6.116. Contraste de diferencias para el ítem la dirección promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación.

Si se observan las columnas relativas a la percepción de **la dirección**, se aprecian diferencias significativas para la variable “sexo” en ambas escalas; siendo, también, las mujeres que forman parte de equipos directivos las que perciben más capacidad para promover la revisión de las programaciones tras cada sesión de evaluación, así como, las que creen que es más deseable que esta práctica se lleve a cabo en las escuelas.

Además, existen discrepancias en la escala “en mi centro” para la variable “cargo directivo ocupado”; siendo los secretarios los que más alto puntúan esta capacidad si se les compara con los directores y los jefes de estudio.

De otra parte, la opinión de **los docentes** difiere en la escala “en mi centro” para las variables “edad”, “años de experiencia” y “otros cargos anteriores”; siendo los maestros con mayor edad (más de 59 años) y experiencia (más de 30 años), así como, los que han ocupado cargos directivos en el pasado quienes mejor puntúan la capacidad de la dirección para desempeñar esta labor.

ÍTEM 41: LA DIRECCIÓN DESARROLLA JUNTO CON EL PROFESORADO PLANES DE MEJORA BASADOS EN LAS EVALUACIONES								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,008	*	0,124		0,117		0,095	
Edad	0,298		0,495		0,183		0,742	
Cargo directivo ocupado	0,167		0,436		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,859		0,896		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,135		0,274		-		-	
Años de experiencia docente	0,873		0,437		0,382		0,292	
Otros cargos anteriores	0,300		0,096		0,040	*	0,604	
Formación otra diplomatura	0,556		0,322		0,841		0,378	
Formación licenciatura	0,154		0,115		0,646		0,911	
Formación posgrado	0,827		0,297		0,703		0,203	
Formación específica	0,091		0,976		-		-	

TABLA 6.117. Contraste de diferencias para el ítem la dirección desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones.

En el ítem 41, relativo a la capacidad de la dirección para desarrollar con el profesorado planes de mejora basados en los resultados de las evaluaciones, se perciben diferencias significativas en la opinión de los directivos en la variable “sexo” de “en mi centro” y en la opinión de los docentes en la variable “otros cargos anteriores” de la misma escala.

En el caso de **los miembros de equipos directivos**, se halla que son las mujeres quienes consideran que tienen más capacidad para desarrollar esta práctica en comparación con los directivos varones.

“Primero hacer un diagnóstico de qué está pasando, sentarnos en claustro, ver qué está pasando, vamos a autoevaluarnos, vamos a ver con qué contamos y desde ahí tenemos que trabajar. Y eso, autoevaluarnos nosotros, qué está pasando, y una vez que veamos lo que está pasando, venga, propuestas de mejora, por dónde podemos empezar. (...) Desde ese diagnóstico establecer el camino” (Amalia, mujer, e. 4: 23).

Para **los maestros**, se encuentra que los que presentan experiencia en la dirección puntúan mejor el ítem que los que nunca han ocupado cargos directivos.

ÍTEM 42: LA DIRECCIÓN RESPONDE ANTE LA ADMINISTRACIÓN POR LOS NIVELES DE LOGRO ALCANZADOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,080		0,271		0,621		0,038	*
Edad	0,516		0,549		0,111		0,335	
Cargo directivo ocupado	0,336		0,373		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,334		0,164		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,641		0,720		-		-	
Años de experiencia docente	0,459		0,708		0,081		0,163	
Otros cargos anteriores	0,112		0,371		0,266		0,485	
Formación otra diplomatura	0,471		0,042	*	0,177		0,418	
Formación licenciatura	0,668		0,617		0,871		0,366	
Formación posgrado	0,744		0,585		0,215		0,224	
Formación específica	0,054		0,696		-		-	

TABLA 6.118. Contraste de diferencias para el ítem la dirección responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados.

En último lugar para esta dimensión, se muestran los resultados obtenidos en los análisis inferenciales aplicados al ítem 42. En este caso, las diferencias significativas se encuentran para las dos poblaciones en la escala “sería deseable”.

Así, la opinión de **la dirección** es significativamente distinta para la variable “formación otra diplomatura”; siendo los directivos que no han cursado una segunda diplomatura quienes consideran más deseable que existan una rendición de cuentas por los logros alcanzados.

“En cuanto a la rendición de cuentas, yo creo que hay que hacerla. Si creo que hay que hacerla con el profesorado, como no voy a creer que hay que hacerla con el director. (...)Y sobre todo también, una posible rendición de cuentas que es la transparencia a tu comunidad de lo que se está haciendo. Eso es una línea blanda de rendición de cuentas con guante de seda, que yo creo que se debe de hacer y es un poco lo que estamos haciendo” (Jorge, no segunda diplomatura, e. 1: 23).

Para **los docentes** resulta significativa la variable relativa al “sexo”; encontrando que son las mujeres dedicadas a la enseñanza quienes creen más deseable que la dirección responda ante la administración por los niveles de logro conseguidos.

6.5.5 Capacidad para compartir el liderazgo

Esta dimensión está integrada por 6 ítems (del 43 al 48) que hacen referencia a la capacidad de la dirección para distribuir las responsabilidades pedagógicas entre el personal de la escuela, captando a los líderes potenciales, ampliando sus capacidades a través de la formación y concediéndoles incentivos por su responsabilidad y trabajo.

Si se presta atención a la Tabla 6.119, que muestra las diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems de esta categoría, puede observarse que el 47 y el 48 son los que presentan mayor número. Éstos están referidos a la capacidad de la dirección para crear equipos de trabajo que aborden proyectos educativos (ítem 48) e incentivar a aquellos docentes que los coordinan (ítem 47). De otra parte, el ítem 45, relativo a fomentar la implicación de la comunidad educativa en las labores pedagógicas de la escuela, es el que tiene un menor número de diferencias.

Además, se detecta que las discrepancias son mayores en la población de docentes que en la de equipos directivos, tanto en la escala “en mi centro” como en “sería deseable”; a pesar de que el número de variables independientes es menor para esta población.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	0	2	0	0	2
44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	0	0	3	2	5
45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	1	0	0	0	1

» »

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	0	1	1	2	4
47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	1	3	1	2	7
48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	1	1	1	3	6
TOTAL	3	7	6	9	25

TABLA 6.119. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría capacidad para compartir el liderazgo.

De otra parte, en la Tabla 6.120, que hace referencia al número de diferencias encontradas para cada una de las variables descriptivas establecidas, se aprecia que las variables "sexo" y "formación específica" son las que resultan más significativas para esta dimensión. Así como, que hay variables como "cargo directivo ocupado", "sistema de acceso a la dirección", "formación otra diplomatura" y "formación licenciatura" que no presentan ninguna diferencia significativa.

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	0	1	2	2	5
Edad	1	0	0	2	3
Cargo directivo ocupado	0	0	-	-	0
Sistema de acceso a la dirección	0	0	-	-	0
Años de experiencia en el cargo	0	1	-	-	1
Años de experiencia docente	0	0	0	3	3
Otros cargos anteriores	0	0	3	0	3
Formación otra diplomatura	0	0	0	0	0
Formación licenciatura	0	0	0	0	0

» »

» »

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Formación posgrado	0	1	1	2	4
Formación específica	2	4	-	-	6

TABLA 6.120. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión capacidad para compartir el liderazgo para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que componen esta categoría.

ÍTEM 43: LA DIRECCIÓN COMPARTE RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS CON OTROS PROFESIONALES DE LA ESCUELA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,538		0,962		0,579		0,225	
Edad	0,058		0,419		0,813		0,378	
Cargo directivo ocupado	0,925		0,526		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,686		0,685		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,951		0,644		-		-	
Años de experiencia docente	0,542		0,944		0,510		0,211	
Otros cargos anteriores	0,293		0,301		0,056		0,798	
Formación otra diplomatura	0,172		0,062		0,382		0,452	
Formación licenciatura	0,271		0,379		0,820		0,452	
Formación posgrado	0,544		0,049	*	0,825		0,085	
Formación específica	0,082		0,040	*	-		-	

TABLA 6.121. Contraste de diferencias para el ítem la dirección comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela.

En el ítem 43, relativo a la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela, únicamente se detectan diferencias signi-

ficativas en la opinión de **los directivos escolares** en la escala “sería deseable”, concretamente para las variables “formación posgrado” y “formación específica”.

En cuanto a la formación de posgrado, se halla que los miembros de equipos directivos que no han cursado este tipo de estudios superiores consideran más deseable desarrollar esta labor de liderazgo que aquéllos que sí los han realizado.

Para la formación específica, los directivos que sí han recibido esta formación, ya sea inicial o continua, puntúan más alto la deseabilidad de distribuir el liderazgo.

“Yo creo que el éxito de un liderazgo, en este caso, pedagógico, sobre todo consiste en delegar y en compartir. Porque si no, al final se convierte en tus cosas, que se las tienes que imponer a otras personas de alguna manera, con más o menos eficacia. El delegar implica responsabilizar e implicar a todo el mundo en la tarea que lleva el colegio. (...) Pretender que todo eso lo lleve bien una persona es absurdo. Yo conozco... hay directores/as que quieren llevarlo todo y se equivocan (...) Creo que se delega, primero por interés propio, por compartir el trabajo, pero luego también por interés y beneficios del centro, por desarrollar entre todos el trabajo” (Manuel, no dispone de formación de posgrado pero sí de formación específica para el cargo, e. 3: 20).

“Distribuir el liderazgo es muy importante, es importantísimo. (...) es necesario delegar, porque no puedes controlarlo todo ni llevarlo todo, porque los compañeros ven también a un compañero como alguien más cercano para ciertas tareas. Y además, porque especializarse uno en algo... pues sabes más directamente a quién dirigirte, y porque tú te desbordas y no puedes” (Amalia, sin formación de posgrado, con formación específica, e. 4: 19).

ÍTEM 44: LA DIRECCIÓN DELEGA RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS EN DOCENTES CON CAPACIDAD DE LIDERAZGO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,492		0,785		0,004	*	0,033	*
Edad	0,193		0,980		0,613		0,453	
Cargo directivo ocupado	0,983		0,292		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,955		0,605		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,598		0,738		-		-	
Años de experiencia docente	0,553		0,958		0,081		0,156	
Otros cargos anteriores	0,848		0,999		0,012	*	0,066	

» »

ÍTEM 44: LA DIRECCIÓN DELEGA RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS EN DOCENTES CON CAPACIDAD DE LIDERAZGO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Formación otra diplomatura	0,273		0,059		0,879		0,183	
Formación licenciatura	0,629		0,561		0,493		0,388	
Formación posgrado	0,739		0,105		0,040	*	0,021	*
Formación específica	0,785		0,094		-		-	

TABLA 6.122. Contraste de diferencias para el ítem la dirección delega responsabilidades en docentes con capacidad de liderazgo.

En el ítem 44 las diferencias significativas se aglutinan en **el colectivo docente**.

En la escala "en mi centro" se observan discrepancias en las variables "sexo", "otros cargos anteriores" y "formación posgrado".

En primer lugar, para el sexo, se encuentra que los maestros varones valoran mejor que sus compañeras mujeres la capacidad de la dirección para delegar responsabilidades de carácter educativo en maestros con liderazgo.

"Hay cosas que se pueden delegar, muchas. Siempre se delega en las personas que tienen una responsabilidad clara o que la quieren asumir. Se delega la coordinación de la biblioteca, el Plan de Mejora y de Evaluación, el Plan de Mejora de Formación, la coordinación TIC, la coordinación bilingüe, la jefatura de estudios para todos los aspectos académicos, en los padres para que te organicen cosas, en los maestros para que tengan absoluta autonomía siempre que las cosas luego funcionen... Todo eso se puede delegar, en lo que no se puede delegar es en estar pendiente de todo eso, la supervisión de todo eso. (...) O sea, que yo soy partidario de delegarlo todo y distribuir la responsabilidad (...) Yo creo que hay que distribuir y delegar de acuerdo con un Plan y un Proyecto Educativo claro (...)" (Jorge, hombre, e. 1: 10).

También, se halla que el profesorado que dispone de experiencia en cargos directivos, así como, el que ha cursado estudios superiores de posgrado puntúan mejor esta práctica de liderazgo distribuido.

Por otra parte, en la escala "sería deseable", la opinión de los docentes, también, es significativamente distinta en las variables "sexo" y "formación posgrado"; siendo nuevamente los maestros varones y los que disponen de una titulación de posgrado quienes perciben más deseable que la dirección desempeñe esta labor.

ÍTEM 45: LA DIRECCIÓN FOMENTA LA IMPLICACIÓN ACTIVA DE LA COMUNIDAD EN LAS LABORES PEDAGÓGICAS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,117		0,663		0,536		0,335	
Edad	0,826		0,826		0,344		0,101	
Cargo directivo ocupado	0,086		0,549		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,513		0,375		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,652		0,850		-		-	
Años de experiencia docente	0,620		0,811		0,328		0,073	
Otros cargos anteriores	0,320		0,668		0,120		0,646	
Formación otra diplomatura	0,739		0,704		0,953		0,871	
Formación licenciatura	0,264		0,232		0,919		0,435	
Formación posgrado	0,468		0,506		0,556		0,131	
Formación específica	0,049	*	0,999		-		-	

TABLA 6.123. Contraste de diferencias para el ítem la dirección fomenta la implicación activa de la comunidad en las labores pedagógicas del centro.

La Tabla 6.123 muestra los resultados obtenidos en los análisis inferenciales aplicados al ítem 45, que hace referencia a la capacidad de la dirección para fomentar la implicación activa de la comunidad en las labores pedagógicas del centro.

Si se observa dicha tabla puede apreciarse que solamente existe una diferencia significativa para este ítem, concretamente en la opinión de **la dirección** en la escala "en mi centro" para la variable "formación específica".

Así, los miembros de equipos directivos que no han recibido formación específica de ningún tipo para desempeñar su cargo son quienes tienen mejor percepción de la capacidad para implicar a la comunidad escolar en los asuntos pedagógicos del centro; si se los compara con aquéllos que sí disponen de ese tipo de formación, ya sea inicial o continua.

"El AMPA, por supuesto. La asociación de padres y madres que siempre se cuenta con ellos para todas las actividades extraescolares que hacemos. También, tenemos aquí en la localidad la Fundación Sierra Elvira (...) Si nosotros les presentamos un proyecto ellos nos lo pueden financiar.

Es una asociación que se ofrece para ayudar, en general, a toda la localidad y, en concreto, a los centros educativos. (...) esta asociación, este año, por ejemplo, nos va a ayudar a hacer un curso de fotografía. (...) Y luego ya con el ayuntamiento, que como siempre en todos los colegios se tiene que echar mano al ayuntamiento. Y también estamos con "Rayuela", que es una asociación que ha venido a hacer un taller con 5º y 3º sobre el trato a las personas y los Derechos Humanos. (...) La información que nos llega si vemos que es útil la aprovechamos (...)" (Isabel, no dispone de formación específica para el cargo, e. 2: 12-13).

"(...) con escuelas inclusivas... eso son padres metidos en las clases, y se está haciendo en primer ciclo y en tercero, porque se ha empezado por estos cursos, y entras a lo mejor a una clase y te encuentras a cinco padres trabajando allí. (...) los padres entran en las clases y ven lo que hacen los niños y le ven el sentido a lo que los niños le cuentan en sus casas (...)" (Javier, no dispone de formación específica para el cargo, e. 7: 8, 10).

ÍTEM 46: LA DIRECCIÓN PROPORCIONA OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN A AQUELLOS MIEMBROS DEL CENTRO CON CAPACIDAD PARA COORDINAR ASUNTOS PEDAGÓGICOS

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,368		0,946		0,488		0,570	
Edad	0,547		0,722		0,568		0,228	
Cargo directivo ocupado	0,999		0,196		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,622		0,905		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,452		0,892		-		-	
Años de experiencia docente	0,715		0,641		0,055		0,002	*
Otros cargos anteriores	0,699		0,766		0,016	*	0,955	
Formación otra diplomatura	0,496		0,693		0,522		0,588	
Formación licenciatura	0,366		0,400		0,659		0,533	
Formación posgrado	0,673		0,668		0,636		0,009	*
Formación específica	0,315		0,006	*	-		-	

TABLA 6.124. Contraste de diferencias para el ítem la dirección proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos.

En el ítem 46 se detectan diferencias significativas en la opinión de ambas poblaciones sobre la capacidad que tiene la dirección para proporcionar oportunidades formativas a quienes coordinan asuntos pedagógicos.

Para **los miembros de equipos directivos**, sólo resulta significativa la variable “formación específica” para la escala “sería deseable”; siendo los profesionales que disponen de este tipo de formación quienes estiman más deseable que se lleve a cabo esta práctica exitosa de liderazgo.

“Hay maestros que necesitan todavía un aprendizaje y un rodaje, y ahí tenemos que estar (...) Para mí lo fundamental es una formación en el centro unida a resultados concretos (...) Otra vertiente de mejora yo creo que es el desarrollo profesional. Ya que externamente, quiero decir en la formación inicial, veo carencias sustanciales, falta de compromiso y de otra serie de cuestiones, como atributos y competencias profesionales que se están careciendo de ellas. Sinceramente lo veo así, lo tengo que decir. Creo que el desarrollo profesional en el centro debe ser mucho más ágil y el establecer eso y compartir nuestro capital profesional entre unos y otros es algo en lo que estamos empeñados” (Jorge, formación específica, 1: 7, 9, 13-14).

Para **el profesorado**, las diferencias se encuentran en ambas escalas.

Por una parte, en la escala “en mi centro” son los docentes que han desempeñado cargos directivos en el pasado quienes mejor valoran la capacidad de la dirección para proporcionar oportunidades formativas.

Por otra, en la escala “sería deseable” se aprecian diferencias en las variables “años de experiencia docente” y “formación de posgrado”; siendo los maestros con menor antigüedad en la enseñanza (menos de 5 años) y los que sí han realizado estudios de posgrado quienes creen que es más deseable que la dirección desempeñe esta labor en su escuela.

ÍTEM 47: LA DIRECCIÓN CONCEDE INCENTIVOS A LOS MAESTROS QUE COORDINAN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,124		0,015	*	0,004	*	0,693	
Edad	0,744		0,862		0,789		0,019	*
Cargo directivo ocupado	0,429		0,075		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,712		0,534		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,094		0,029	*	-		-	

» »

ÍTEM 47: LA DIRECCIÓN CONCEDE INCENTIVOS A LOS MAESTROS QUE COORDINAN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia docente	0,888		0,715		0,482		0,004	*
Otros cargos anteriores	0,811		0,246		0,065		0,346	
Formación otra diplomatura	0,788		0,285		0,330		0,879	
Formación licenciatura	0,753		0,748		0,445		0,721	
Formación posgrado	0,911		0,962		0,744		0,355	
Formación específica	0,046	*	0,000	*	-		-	

TABLA 6.125. Contraste de diferencias para el ítem la dirección concede incentivos a los maestros que coordinan proyectos de innovación educativa.

En el ítem 47 existen diferencias significativas para las dos poblaciones, directivos y maestros, en las dos escalas establecidas en el cuestionario.

Si se observa la columna relativa a **la dirección** en la escala "en mi centro", se encuentran diferencias significativas para la variable "formación específica"; siendo los directivos que han recibido quienes puntúan más alto la capacidad para incentivar a los docentes que coordinan proyectos educativos.

En la escala "sería deseable" se perciben discrepancias para las variables: "sexo", "años de experiencia en el cargo" y "formación específica". De modo que, los directivos varones, los que se encuentran en su tercer periodo en el cargo (entre 8 y 12 años de experiencia) y, de nuevo, los que disponen de formación específica son quienes consideran más deseable desarrollar esta labor.

"El modelo, siempre y cuando te permita meter dentro del equipo directivo a los coordinadores TIC y los coordinadores bilingües y demás, con un cierto reconocimiento, te permitiría la posibilidad de distribuir mejor y que ellos estuvieran reconocidos. (...) Ese tipo de cuestiones mejorarían sin duda el aliciente y la posibilidad de promoción, e incluso, de extensión del liderazgo y de sucesión, porque se irían trillando en labores directivas" (Jorge, hombre, entre 8 y 12 años de experiencia en el cargo, con formación específica, e. 1: 24).

De otra parte, la opinión de **los maestros** es significativamente diferente en la escala "en mi centro" para la variable "sexo". Al igual que ocurría en este ítem para la dirección, son los varones dedicados a la enseñanza quienes mejor concepción tienen de esta capacidad directiva.

En la escala “sería deseable” también se encuentran diferencias, concretamente en las variables “edad” y “años de experiencia docente”; así, el profesorado agrupado en el menor rango de edad (menos de 30 años) y el que cuenta con una experiencia de entre 5 y 10 años en la enseñanza es el que estima más deseable que la dirección lleve a cabo esta práctica.

ÍTEM 48: LA DIRECCIÓN CREA EQUIPOS DE TRABAJO QUE ABORDEN PROYECTOS EDUCATIVOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,510		0,461		0,340		0,011	*
Edad	0,008	*	0,270		0,682		0,034	*
Cargo directivo ocupado	0,498		0,681		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,279		0,426		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,569		0,162		-		-	
Años de experiencia docente	0,226		0,694		0,185		0,004	*
Otros cargos anteriores	0,702		0,747		0,040	*	0,452	
Formación otra diplomatura	0,110		0,536		0,857		0,800	
Formación licenciatura	0,723		0,701		0,495		0,621	
Formación posgrado	0,671		0,916		0,720		0,186	
Formación específica	0,982		0,014	*	-		-	

TABLA 6.126. Contraste de diferencias para el ítem la dirección crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos.

Por último para esta dimensión, se analizan los resultados obtenidos para el ítem 48: “la dirección crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos”.

En primer lugar, en **el colectivo de directivos escolares** existen diferencias para la variable “edad” en la escala “en mi centro” y “formación específica” en “sería deseable”.

En relación a la edad, se observa que los miembros de equipos directivos menores de 30 años son los que mejor valoran la capacidad para realizar esta función; mientras que los que tienen entre 30 y 39 son los que resultan más críticos con el ítem.

En cuanto a la formación específica, se aprecia que los que han recibido formación de este tipo, ya sea inicial o continua, son quienes consideran más deseable crear equipos de trabajo que implementen los proyectos educativos.

En segundo lugar, en **el sector del profesorado** se hallan diferencias en la escala “en mi centro” para la variable “otros cargos anteriores”; siendo aquéllos que disponen de experiencia en puestos directivos quienes mejor percepción tienen de la capacidad de la dirección para desarrollar esta práctica de liderazgo.

Para la escala “sería deseable” se observan diferencias en las variables “sexo”, “edad” y “años de experiencia docente”. Así, son las mujeres, los docentes con menor rango de edad y experiencia (menos de 30 años y menos de 5 años respectivamente) los que creen más deseable que la dirección cree estos equipos de trabajo.

6.5.6 Formación en habilidades pedagógicas

En este apartado se va a examinar la opinión que tienen los miembros de equipos directivos y los docentes sobre la formación, de carácter teórico y práctico, que ha recibido la dirección en su conjunto, para desempeñar con eficacia todas las prácticas de liderazgo anteriormente comentadas.

Como se contempla en la Tabla 6.127, son 10 los ítems que componen la dimensión formación en habilidades pedagógicas; de ellos los que contienen un mayor número de variables significativas son el 54 y el 58, que hacen referencia respectivamente a si la dirección ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente y a si la ha recibido para distribuir el liderazgo. Por otra parte, los ítems con menor número de diferencias significativas son el 52 y el 53, relativos a si dispone de tiempo para formarse y si participa en redes profesionales que le permitan ampliar su formación.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	1	1	0	2	4
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	1	0	0	4	5
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	3	0	0	2	5
52. Dispone de tiempo para formarse	1	0	0	2	3
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	1	0	0	2	3
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	3	2	1	2	8

» »

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	2	0	1	3	6
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	2	1	1	2	6
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	2	0	2	2	6
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	3	0	1	3	7
TOTAL	19	4	6	24	53

TABLA 6.127. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría formación en habilidades pedagógicas.

Por su parte, la variable demográfica que se repite con mayor frecuencia para esta dimensión es "años de experiencia docente", seguida de la "edad", el "sexo" y la "formación específica". Sin embargo, la variable "años de experiencia en el cargo" no resulta significativa para ningún ítem; mientras que, "sistema de acceso a la dirección", "formación otra diplomatura" y "formación licenciatura" sólo presentan una diferencia significativa.

Como es de esperar, si centramos la atención en los miembros de equipos directivos, la variable "formación específica" es la que resulta más determinante en la percepción que tiene esta población sobre su formación en habilidades pedagógicas.

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	2	0	5	2	9
Edad	1	0	0	9	10
Cargo directivo ocupado	3	0	-	-	3
Sistema de acceso a la dirección	0	1	-	-	1
Años de experiencia en el cargo	0	0	-	-	0
Años de experiencia docente	3	1	0	10	14
Otros cargos anteriores	1	0	0	1	2

» »

» »

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Formación otra diplomatura	0	1	0	0	1
Formación licenciatura	0	0	1	0	1
Formación posgrado	1	0	0	2	3
Formación específica	8	1	-	-	9

TABLA 6.128. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión formación en habilidades pedagógicas para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se comentan los resultados obtenidos de los análisis inferenciales realizados a cada uno de los ítems que componen la dimensión.

ÍTEM 49: LA DIRECCIÓN TIENE POSIBILIDADES FORMATIVAS EN DISTINTOS MOMENTOS DESDE SU ACCESO AL CARGO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,530		0,243		0,532		0,173	
Edad	0,319		0,316		0,624		0,009	*
Cargo directivo ocupado	0,895		0,455		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,360		0,919		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,613		0,319		-		-	
Años de experiencia docente	0,700		0,766		0,627		0,019	*
Otros cargos anteriores	0,335		0,517		0,254		0,540	
Formación otra diplomatura	0,190		0,693		0,161		0,456	
Formación licenciatura	0,239		0,478		0,975		0,962	
Formación posgrado	0,546		0,268		0,741		0,769	
Formación específica	0,038	*	0,043	*	-		-	

TABLA 6.129. Contraste de diferencias para el ítem la dirección tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo.

El ítem 49 hace referencia a si la dirección tiene posibilidades para formarse en distintos momentos desde que accede al cargo.

Para **los directivos escolares** se observan diferencias significativas para la variable “formación específica” en ambas escalas; siendo los miembros de equipos directivos que sí la han recibido, ya sea inicial o continua, los que mejor valoran este ítem y los que, al tiempo, lo consideran más deseable.

Para **el profesorado**, sólo existen diferencias para las variables “edad” y “años de experiencia docente” en la escala “sería deseable”; de modo que, los maestros que ocupan el rango de edad de 30 a 39 años y aquéllos que tienen una antigüedad máxima de 5 años en la enseñanza son quienes creen más deseable que la dirección tenga oportunidades para formarse en distintos momentos desde su acceso al cargo.

ÍTEM 50: LA DIRECCIÓN TIENE EN SU CONJUNTO OPORTUNIDADES PARA FORMARSE

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,226		0,945		0,829		0,042	*
Edad	0,372		0,480		0,262		0,000	*
Cargo directivo ocupado	0,549		0,431		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,072		0,560		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,275		0,678		-		-	
Años de experiencia docente	0,451		0,594		0,865		0,000	*
Otros cargos anteriores	0,056		0,568		0,394		0,026	*
Formación otra diplomatura	0,961		0,096		0,336		0,606	
Formación licenciatura	0,067		0,985		0,811		0,779	
Formación posgrado	0,807		0,123		0,497		0,597	
Formación específica	0,005	*	0,363		-		-	

TABLA 6.130. Contraste de diferencias para el ítem la dirección tiene en su conjunto oportunidades para formarse.

En la Tabla 6.130 se muestran los resultados obtenidos para el ítem 50 del cuestionario, que hace referencia a si los distintos miembros que componen el equipo directivo tienen oportunidades para formarse.

Si se observan las columnas relativas a la opinión de **la dirección**, únicamente se encuentran diferencias significativas para la variable “formación específica” en la escala “en mi centro”. Al igual que en el ítem anterior, los directivos que no han recibido este tipo de formación son los que peor lo puntúan en promedio.

“No, para la jefatura de estudios no, porque no ha habido ninguna formación para jefe de estudios. Para secretario sí, por el tema de la gestión económica desde que tenemos el programa Séneca. Pero para jefe de estudios yo no he visto nunca un programa, que a lo mejor lo ha habido, pero que yo he estado viendo siempre los listados del CEP y no he visto nada específico para jefatura de estudios. (...) Básicamente, la mejor formación es que un jefe de estudios experimentado te diga como hay que hacerlo; porque la jefatura de estudios es la parcela del equipo directivo que, de entrada, se ocupa de más cosas” (Carmen, no ha recibido formación específica para el cargo, e. 6: 8).

“(...) Si optas a ser director, pues tienes que hacer un curso de formación, etc. Pero para los otros cargos como es jefe de estudios o secretario, no... Ni te lo exigen ni te lo ofertan. Yo no lo he visto nunca (...)” (Juan, no ha recibido formación específica para el cargo, e. 8: 5).

En el caso de **los maestros**, se hallan diferencias significativas para cuatro variables en la escala “sería deseable”.

En primer lugar, para el “sexo” son las mujeres que se dedican a la enseñanza las que consideran más deseable que la dirección en su conjunto tenga posibilidades formativas.

En cuanto a “la edad”, “los años de experiencia docente” y “la experiencia en cargos directivos”, se halla que el profesorado más joven (menos de 30 años) y el que tiene menor experiencia tanto en la docencia (menos de 5 años) como en la dirección es quien cree más deseable que todos los componentes del equipo directivo reciban formación específica.

**ÍTEM 51: LA DIRECCIÓN RECIBE UNA FORMACIÓN QUE COMBINA DE FORMA EQUILIBRADA
LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y SU APLICACIÓN A LA PRÁCTICA**

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,624		0,677		0,873		0,369	
Edad	0,048	*	0,158		0,362		0,012	*
Cargo directivo ocupado	0,337		0,244		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,163		0,516		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,504		0,502		-		-	

» »

**ÍTEM 51: LA DIRECCIÓN RECIBE UNA FORMACIÓN QUE COMBINA DE FORMA EQUILIBRADA
LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y SU APLICACIÓN A LA PRÁCTICA**

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia docente	0,170		0,072		0,450		0,005	*
Otros cargos anteriores	0,034	*	0,332		0,577		0,912	
Formación otra diplomatura	0,843		0,690		0,573		0,822	
Formación licenciatura	0,331		0,614		0,696		0,487	
Formación posgrado	0,534		0,834		0,281		0,581	
Formación específica	0,013	*	0,077		-		-	

TABLA 6.131. Contraste de diferencias para el ítem la dirección recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica.

En este ítem pueden apreciarse diferencias significativas en la opinión de **la dirección** para las variables "edad", "otros cargos anteriores" y "formación específica" en la escala "en mi centro".

En relación a la edad, se detecta que los miembros de equipos directivos menores de 30 años son los que mejor percepción tienen de haber recibido una formación que incorpore con equilibrio contenidos teóricos y prácticos; aunque la valoración del ítem se reduce considerablemente en los otros rangos de edad.

Por otra parte, aquellos directivos que han desempeñado otros cargos en el pasado, así como aquéllos que han recibido formación específica son quienes mejor puntúan este ítem.

"El año pasado también hicimos el programa Proflet, que fue muy interesante; fue un programa piloto para ver si esa metodología de formación nueva es válida o no. Para nosotros fue fantástico, un descubrimiento, porque estamos acostumbrados a que te den las ponencias de turno, que algunas son más participativas y otras menos, pero nos acostumbramos al Power y a poco más. Otras se hacen a lo mejor un poquito más dinámicas, pero bueno, no tanto. Y esto está basado más en la experiencia, en la modificación de la experiencia, y en la devolución que te hacen tus compañeros con un coach" (Amalia, directora en funciones en otro centro, dispone de formación específica, e. 4: 6).

En **el colectivo de maestros**, existen diferencias tanto para la "edad" como para los "años de experiencia docente" en la escala "sería deseable"; siendo los menores de 30 años y los

que presentan una experiencia en la enseñanza de entre 11 y 20 años los que consideran más deseable que la formación que reciba la dirección combine de forma equilibrada la teoría y la práctica.

ÍTEM 52: LA DIRECCIÓN DISPONE DE TIEMPO PARA FORMARSE								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,905		0,799		0,207		0,781	
Edad	0,596		0,192		0,425		0,001	*
Cargo directivo ocupado	0,737		0,243		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,206		0,498		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,817		0,985		-		-	
Años de experiencia docente	0,743		0,088		0,294		0,000	*
Otros cargos anteriores	0,564		0,790		0,071		0,511	
Formación otra diplomatura	0,472		0,692		0,900		0,634	
Formación licenciatura	0,081		0,914		0,396		0,862	
Formación posgrado	0,047	*	0,366		0,259		0,367	
Formación específica	0,106		0,070		-		-	

TABLA 6.132. Contraste de diferencias para el ítem la dirección dispone de tiempo para formarse.

En el ítem 52, "la dirección dispone de tiempo para formarse", para **el sector directivo** sólo resulta significativa la variable "formación posgrado" en la escala "en mi centro". De modo que, los miembros de la dirección que disponen de formación superior de posgrado, ya sea master o doctorado, valoran mejor en promedio este ítem que todos los que carecen de ella.

Si centramos la atención en **el profesorado**, se aprecian diferencias, al igual que en los ítems anteriores, en la escala "sería deseable" para las variables "edad" y "años de experiencia docente"; siendo los maestros que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) y los que tienen menor antigüedad en la enseñanza (menos de 5 años) los que consideran más deseable que la dirección disponga de tiempo para formarse.

ÍTEM 53: LA DIRECCIÓN PARTICIPA EN REDES PROFESIONALES DE DIRECTIVOS ESCOLARES PARA AMPLIAR SU FORMACIÓN								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,234		0,388		0,108		0,476	
Edad	0,499		0,841		0,385		0,003	*
Cargo directivo ocupado	0,065		0,421		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,125		0,053		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,736		0,909		-		-	
Años de experiencia docente	0,705		0,540		0,256		0,006	*
Otros cargos anteriores	0,444		0,676		0,486		0,317	
Formación otra diplomatura	0,621		0,659		0,116		0,630	
Formación licenciatura	0,526		0,285		0,120		0,931	
Formación posgrado	0,673		0,205		0,350		0,925	
Formación específica	0,044	*	0,101		-		-	

TABLA 6.133. Contraste de diferencias para el ítem la dirección participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación.

En la Tabla 6.133 se detallan los resultados obtenidos para el ítem 53 del cuestionario, que hace referencia a si la dirección forma parte de redes profesionales que le permitan ampliar sus conocimientos.

Para **la dirección**, la variable "formación específica" establece diferencias en la opinión que tiene esta población sobre el ítem en la escala "en mi centro". Así, los miembros de equipos directivos que sí han recibido formación específica son quienes lo puntúan más alto.

"En mi caso particular, yo cada vez creo más en que hoy día el que no se quiera formar con las redes, con los contactos y la formación que hay en internet y todo esto, yo creo que es que no quiere realmente aprender. (...) Pertenezco a la red profesional ASADIPRE, que es la Asociación de Directores y Directoras de Infantil y Primaria y Residencias Escolares Andaluzas. Somos más de 900 asociados, ya hoy en día somos casi la mitad o más de la mitad de los directores y directoras andaluces. A la vez, se nutre de una red de virtual, que es magister, que es una plataforma moodle donde nos formamos todos a la vez y tenemos nuestros estudios de caso continuos. Esa es mi red profesional." (Jorge, formación específica, e. 1: 5, 21).

“Yo pertenezco a ASADIPRE, que es una asociación de directores a nivel andaluz. Ahora tienen un encuentro, las jornadas regionales que son en Sevilla, y las provinciales que fueron en noviembre. Tenemos una plataforma donde nos encontramos, hay foros y buscamos asesoramiento, información, exponemos dudas...” (Rocío, dispone de formación específica, e. 2: 14).

Por otra parte, en **el sector docente** existen diferencias significativas para las variables “edad” y “años de experiencia docente” en la columna “sería deseable”.

En la primera, los maestros menores de 30 años son quienes creen más deseable esta opción formativa. La valoración del ítem se reduce a medida que aumenta el rango de edad, despuntando de nuevo en los docentes que tienen más de 59 años.

En la segunda variable, se halla que la puntuación del ítem aumenta cuando se reduce la experiencia; de modo que, el profesorado que tiene menor experiencia en la enseñanza es quien percibe como más deseable que la dirección forme parte de redes profesionales de directivos escolares.

ÍTEM 54: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA APOYAR LA CALIDAD DE LA LABOR DOCENTE								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,041	*	0,478		0,006	*	0,323	
Edad	0,358		0,764		0,866		0,134	
Cargo directivo ocupado	0,033	*	0,444		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,057		0,049	*	-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,598		0,660		-		-	
Años de experiencia docente	0,072		0,725		0,779		0,046	*
Otros cargos anteriores	0,694		0,622		0,073		0,366	
Formación otra diplomatura	0,954		0,034	*	0,580		0,777	
Formación licenciatura	0,868		0,171		0,179		0,517	
Formación posgrado	0,775		0,331		0,669		0,022	*
Formación específica	0,015	*	0,292		-		-	

TABLA 6.134. Contraste de diferencias para el ítem la dirección ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente.

En el ítem 54, relativo a si la dirección ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente, se observan diferencias significativas para las dos poblaciones en las dos escalas del cuestionario.

La opinión de **los miembros de equipos directivos** es significativamente distinta en la escala "en mi centro" para las variables "sexo", "cargo directivo ocupado" y "formación específica". Así, las mujeres, los directivos que ocupan el cargo de secretario y aquéllos que han recibido formación específica son los que mejor valoran el ítem.

También, se hallan diferencias para este colectivo en la escala "sería deseable", concretamente para las variables "sistema de acceso a la dirección" y "formación otra diplomatura"; siendo los directores que han accedido al cargo elegidos por la comisión designada para tal fin y aquellos directivos que no han cursado otra diplomatura distinta de la que usaron para acceder al cuerpo de maestros quienes consideran más deseable recibir este tipo de formación.

En el caso del **profesorado**, la variable "sexo" resulta significativa en la escala "en mi centro"; siendo las mujeres dedicadas a la educación quienes mejor percepción tienen de este ítem en conjunto.

En la escala "sería deseable", se detectan diferencias relevantes para las variables "años de experiencia docente" y "formación de posgrado". De modo que, los docentes que presentan menos de 5 años de experiencia, así como, los que han obtenido un título de posgrado son quienes estiman más deseable que la dirección reciba formación para apoyar su labor en el aula.

ÍTEM 55: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA GESTIONAR LOS RECURSOS DEL CENTRO CON EFICACIA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,396		0,526		0,003	*	0,555	
Edad	0,355		0,844		0,940		0,006	*
Cargo directivo ocupado	0,201		0,275		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,474		0,355		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,526		0,627		-		-	
Años de experiencia docente	0,007	*	0,375		0,315		0,007	*
Otros cargos anteriores	0,227		0,474		0,052		0,208	
Formación otra diplomatura	0,329		0,206		0,993		0,827	
Formación licenciatura	0,179		0,632		0,409		0,077	

» »

ÍTEM 55: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA GESTIONAR LOS RECURSOS DEL CENTRO CON EFICACIA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Formación posgrado	0,988		0,508		0,917		0,004	
Formación específica	0,002	*	0,085		-		-	

TABLA 6.135. Contraste de diferencias para el ítem la dirección ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia.

En la Tabla 6.135 se muestran los resultados obtenidos de los análisis inferenciales aplicados al ítem 55.

Si se observan las columnas relativas a **la dirección**, puede apreciarse que las variables "años de experiencia docente" y "formación específica" establecen diferencias en la opinión que presenta esta población en la escala "en mi centro".

En relación a la experiencia, los miembros de equipos directivos que llevan más de 30 años dedicados a la enseñanza son los que mejor valoran haber recibido formación para gestionar con eficacia los recursos económicos, materiales y humanos de la escuela; mientras que los que tienen menor antigüedad son los más críticos.

Por otra parte, como es lógico, para la variable formación específica, se halla que los directivos que sí la han recibido son quienes mejor puntúan el ítem.

Para **los maestros**, existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para la variable "sexo" y en "sería deseable" para las variables "edad" y "años de experiencia docente".

En el primer caso, se observa que son las mujeres quienes tienen mejor percepción del ítem.

En el segundo, se halla nuevamente que los docentes que ocupan el menor rango de edad y de experiencia son los que creen que es más deseable que la dirección reciba este tipo de formación.

ÍTEM 56: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA CREAR UN CLIMA DE COLABORACIÓN DENTRO Y FUERA DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,306		0,920		0,001	*	0,220	
Edad	0,525		0,306		0,608		0,011	*
Cargo directivo ocupado	0,457		0,978		-		-	

» »

» »

**ÍTEM 56: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA CREAR UN CLIMA DE COLABORACIÓN
DENTRO Y FUERA DEL CENTRO**

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sistema de acceso a la dirección	0,253		0,228		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,478		0,975		-		-	
Años de experiencia docente	0,023	*	0,021	*	0,232		0,000	*
Otros cargos anteriores	0,408		0,670		0,150		0,132	
Formación otra diplomatura	0,719		0,190		0,529		0,527	
Formación licenciatura	0,835		0,840		0,129		0,750	
Formación posgrado	0,822		0,192		0,258		0,125	
Formación específica	0,004	*	0,090		-		-	

TABLA 6.136. Contraste de diferencias para el ítem la dirección ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro.

En el ítem 56, que hace referencia a si la dirección ha recibido formación para fomentar un ambiente colaborativo dentro de la escuela, así como, para mantener relación con otros organismos e instituciones del entorno, existen diferencias significativas para las dos poblaciones en las dos columnas.

En la escala "en mi centro", la opinión de **la dirección** es significativamente distinta para las variables "años de experiencia docente" y "formación específica". Así, los directivos que han dedicado más de 30 años a la enseñanza y los que han recibido formación específica, inicial o continua, son quienes mejor percepción tienen de haber recibido formación para fomentar un clima colaborativo en el centro.

"Nosotros éramos ecoescuela hasta el año pasado y trabajábamos el ámbito social y afectivo, lo de los climas. (...) Y hemos trabajado con Mar Romera y mucha gente de inteligencia emocional; yo creo que hemos aprendido gracias a todo eso que no hay que rehuir a ese tipo de situaciones un poco tensas y de sobrecarga" (Jorge, cerca de 30 años de experiencia docente, formación específica, e. 1: 16).

"Hay de todo. Hay liderazgo, convivencia, de todo. Sí puede haber también de la aplicación Seneca, porque claro hay que aprenderla, y de normativa actual. Pero hay de todo. En este tipo de

formación se tocan muchas temáticas” (Amalia, cerca de 30 años de experiencia docente, formación específica, e. 4: 6).

Por otra parte, en la escala “sería deseable” se aprecian diferencias únicamente para la variable “años de experiencia docente”; siendo, en este caso, los directivos que ocupan el menor rango de experiencia los que creen que es más deseable recibir este tipo de formación específica.

En el caso de **los docentes**, se halla que son las mujeres quienes más alto puntúan este ítem; mientras que, son de nuevo los maestros con menor edad y experiencia los que perciben como más deseable que la dirección reciba formación para desarrollar esta práctica de liderazgo eficaz.

ÍTEM 57: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA DESARROLLAR PLANES QUE PERMITAN ALCANZAR LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS ESTABLECIDOS EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,013	*	0,516		0,003	*	0,127	
Edad	0,545		0,478		0,630		0,022	*
Cargo directivo ocupado	0,031	*	0,398		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,165		0,150		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,630		0,699		-		-	
Años de experiencia docente	0,073		0,212		0,527		0,014	*
Otros cargos anteriores	0,833		0,523		0,605		0,313	
Formación otra diplomatura	0,782		0,099		0,912		0,195	
Formación licenciatura	0,567		0,851		0,041	*	0,582	
Formación posgrado	0,492		0,365		0,434		0,167	
Formación específica	0,205		0,058		-		-	

TABLA 6.137. Contraste de diferencias para el ítem la dirección ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el proyecto educativo.

En el ítem 57 la opinión de **los miembros de equipos directivos** sólo es significativamente distinta en la escala “en mi centro”.

Para la variable “sexo”, las mujeres que desempeñan cargos directivos son las que mejor valoran haber recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar las metas educativas establecidas.

En el caso del “cargo directivo ocupado”, son los secretarios quienes puntúan más alto este ítem en comparación con los otros componentes de la dirección.

Por otra parte, en **el sector docente** se observan diferencias en ambas escalas.

En primer lugar, en la escala “en mi centro” son significativas las variables “sexo” y “formación licenciatura”; siendo las mujeres y los maestros que no han cursado una licenciatura los que mejor perciben el ítem.

En segundo lugar, en la escala “sería deseable” las diferencias se encuentran en las variables “edad” y “años de experiencia docente”; siendo el profesorado menor de 30 años y con menos de 5 años de antigüedad en la ámbito educativo quien considera más deseable que la dirección reciba este tipo de formación específica.

ÍTEM 58: LA DIRECCIÓN HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS CON OTROS MIEMBROS DE LA ESCUELA

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,212		0,835		0,003	*	0,047	*
Edad	0,419		0,290		0,490		0,014	*
Cargo directivo ocupado	0,034	*	0,701		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,508		0,195		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,301		0,956		-		-	
Años de experiencia docente	0,043	*	0,149		0,614		0,014	*
Otros cargos anteriores	0,279		0,836		0,219		0,198	
Formación otra diplomatura	0,730		0,236		0,823		0,327	
Formación licenciatura	0,697		0,936		0,078		0,788	
Formación posgrado	0,224		0,344		0,515		0,173	
Formación específica	0,034	*	0,080		-		-	

TABLA 6.138. Contraste de diferencias para el ítem la dirección ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela.

El último ítem de la dimensión “formación en habilidades pedagógicas” hace referencia a si la dirección ha recibido formación para distribuir el liderazgo.

Las variables “cargo directivo ocupado”, “años de experiencia docente” y “formación específica” son las que resultan más significativas en la percepción que tiene **la dirección** sobre este ítem en la escala “en mi centro”.

En relación al cargo, los secretarios son quienes mejor valoran la formación recibida para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela; seguido por los directores y, en último lugar, por los jefes de estudio.

Para los años de experiencia, se observa que los directivos con mayor antigüedad en la enseñanza son los que mejor perciben el ítem; por el contrario, los que cuentan con menor experiencia son los más críticos.

En cuanto a la formación, se encuentra que los miembros de equipos directivos que han recibido formación específica tienen mejor opinión que aquéllos que no la han recibido.

En el caso de **los docentes**, se perciben diferencias significativas para la variable “sexo” en ambas escalas, así como, para las variables “edad” y “años de experiencia docente” en la escala “sería deseable”.

De modo que, las mujeres dedicadas a la educación son las que puntúan más alto el ítem y, también, las que lo consideran más deseable.

Por otro lado, el profesorado que ocupa el menor rango de edad y experiencia es, al igual que en los ítems anteriores, el que estima más pertinente que la dirección reciba este tipo de formación.

6.5.7 Convertir la dirección en una profesión atractiva

Esta categoría está compuesta por un total de 13 ítems que hacen referencia a distintos aspectos vinculados al atractivo del cargo, como son: el proceso de acceso a la dirección, el salario, los incentivos económico y profesionales, el reconocimiento social y profesional, la participación en la política educativa o las oportunidades de carrera profesional.

Si se observa la Tabla 6.139, se percibe que los ítems 60, 62 y 69 son los que presentan mayor número de diferencias significativas. Éstos hacen referencia, respectivamente, a si el proceso de elección valora por igual las candidaturas que provienen de otros centros y las del centro en cuestión, si la dirección recibe un salario acorde a sus funciones y si tiene oportunidades de carrera profesional. Por otra parte, los ítems 71a y 71b, referentes a la satisfacción con el cargo ocupado y al atractivo que representa desempeñar un cargo (dirigidas, la primera, a la dirección y la segunda, a los docentes), no muestran ninguna diferencia significativa.

También, se detecta que el número de discrepancias es superior en la población de docentes que en la de directivos en las dos escalas del cuestionario. Estos datos son llamativos,

pues el número de variables descriptivas es mayor para el sector de equipos directivos y lo lógico sería que las diferencias también lo fueran.

Ítems	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	2	0	0	1	3
60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	5	2	1	3	11
61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	2	0	0	2	4
62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	2	0	5	2	9
63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	0	0	3	2	5
64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	0	2	3	1	6
65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	4	1	1	2	8
66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	1	1	1	0	3
67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	1	0	2	3	6
68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	0	0	3	2	5
69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	0	2	5	2	9
70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	3	1	1	0	5
71a. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?	0	-	-	-	0
71b. ¿Qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo?	-	-	0	-	0
TOTAL	20	9	25	20	74

TABLA 6.139. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría convertir la dirección en una profesión atractiva.

Por otra parte, en la Tabla 6.140, se observa que las variables "edad", "años de experiencia docente" y "otros cargos anteriores" son las que presentan mayor número de diferencias para la dimensión "convertir la dirección en una profesión atractiva". Así como, que hay variables como "formación otra diplomatura" que no resultan significativas en la opinión que tienen las dos poblaciones para este bloque de contenido.

También, puede apreciarse que las variables más determinantes en la percepción que tienen los equipos directivos sobre el atractivo del cargo son precisamente "el cargo ocupado" y "los años de experiencia en el mismo".

Variables	DIRECTIVOS		MAESTROS		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
Sexo	2	3	3	0	8
Edad	2	2	4	10	18
Cargo directivo ocupado	5	1	-	-	6
Sistema de acceso a la dirección	2	0	-	-	2
Años de experiencia en el cargo	4	0	-	-	4
Años de experiencia docente	2	0	4	8	14
Otros cargos anteriores	1	1	8	0	10
Formación otra diplomatura	0	0	0	0	0
Formación licenciatura	0	0	6	1	7
Formación posgrado	1	0	0	1	2
Formación específica	1	2	-	-	3

TABLA 6.140. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión convertir la dirección en una profesión atractiva para cada una de las variables descriptivas establecidas.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que componen esta categoría.

ÍTEM 59: LA DIRECCIÓN ES ELEGIDA TENIENDO EN CUENTA CRITERIOS PROFESIONALES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,078		0,837		0,218		0,721	
Edad	0,116		0,557		0,928		0,005	*
Cargo directivo ocupado	0,003	*	0,636		-		-	

» »

ÍTEM 59: LA DIRECCIÓN ES ELEGIDA TENIENDO EN CUENTA CRITERIOS PROFESIONALES								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sistema de acceso a la dirección	0,048	*	0,138		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,051		0,541		-		-	
Años de experiencia docente	0,255		0,626		0,257		0,064	
Otros cargos anteriores	0,223		0,247		0,625		0,121	
Formación otra diplomatura	0,836		0,166		0,829		0,409	
Formación licenciatura	0,893		0,569		0,091		0,403	
Formación posgrado	0,872		0,855		0,803		0,889	
Formación específica	0,752		0,104		-		-	

TABLA 6.141. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales".

Esta tabla presenta los resultados de los análisis inferenciales realizados al ítem 59, relativo a si el proceso de acceso a la dirección tiene en cuenta criterios profesionales.

Para **los miembros de equipos directivos** existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para las variables "cargo ocupado" y "sistema de acceso al cargo".

En primer lugar, se aprecia que los jefes de estudio son los que mejor valoran este ítem; mientras que, sus compañeros directores son los que resultan más críticos con el proceso de selección.

"(...) Yo creo que puede haber mejores sistemas de selección y evaluación a poco que sean más triangulados, o sea con que se pida más información a distintas fuentes. Que se hace, pero quizás hubiera que hacerlo de otro modo. Tenemos estudios hechos sobre el tema, ASADIPRE los ha hecho. Hay campo de mejora" (Jorge, director, e. 1: 23).

"El sistema de acceso al cargo tengo mis dudas. Yo creo que ya el sistema de acceso al funcionariado, digamos al nuestro, debería de estar mucho más supervisado (...). Es una profesión muy importante, hay veinticinco niños en manos de una persona cada año y no se puede poner en manos de cualquiera. Una dirección tampoco la puede llevar cualquiera" (Amalia, directora, e. 4: 21).

En segundo lugar, no es de extrañar que, los directores que han accedido al cargo elegidos por una comisión tengan mejor percepción del ítem que aquéllos que han sido designados por la administración o que han accedido a la dirección por otro medio como puede ser la sustitución.

Por otra parte, para **los docentes** sólo se observan diferencias en la escala “sería deseable” para la variable relativa a la “edad”. Así, los maestros y maestras menores de 30 años son quienes estiman más deseable que el proceso de acceso a la dirección tenga en cuenta criterios profesionales; mientras que, los que ocupan el mayor rango de edad son los que lo creen menos deseable.

ÍTEM 60: LA DIRECCIÓN ES ELEGIDA BAJO UN PROCESO QUE VALORA POR IGUAL LAS CANDIDATURAS QUE PROCEDEN DE OTROS CENTROS Y LAS DEL CENTRO EN CUESTIÓN

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,029	*	0,410		0,265		0,677	
Edad	0,003	*	0,016	*	0,542		0,000	*
Cargo directivo ocupado	0,005	*	0,029	*	-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,926		0,765		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,015	*	0,211		-		-	
Años de experiencia docente	0,013	*	0,079		0,645		0,003	*
Otros cargos anteriores	0,163		0,237		0,817		0,131	
Formación otra diplomatura	0,743		0,488		0,682		0,627	
Formación licenciatura	0,859		0,922		0,004	*	0,010	*
Formación posgrado	0,467		0,339		0,211		0,373	
Formación específica	0,256		0,341		-		-	

TABLA 6.142. Contraste de diferencias para el ítem “la dirección es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión”.

El ítem 60 hace referencia al sistema de acceso a la dirección, concretamente a si éste tiene en cuenta las candidaturas que provienen de otras escuelas y si son valoradas igual que las del centro en cuestión.

Para **la dirección**, existen diferencias significativas en ambas escalas para la variable “edad” y “cargo ocupado”; siendo los directivos que se encuentran en el menor rango de edad (menos de 30 años) y los que se encargan de la jefatura de estudios los que mejor valoran el ítem y quienes, al tiempo, lo consideran más deseable.

La percepción que tienen los directivos sobre el ítem también difiere en la escala “en mi centro” para las variables “sexo”, “años de experiencia en el cargo” y “años experiencia do-

cente". De modo que, las mujeres que ocupan cargos, los directivos con menos de 4 años de experiencia en la dirección, y entre 5 y 10 años de antigüedad en la enseñanza son quienes tienen mejor percepción de que el proceso de selección valora las candidaturas con independencia del centro del que provengan.

Para **los docentes**, se observan diferencias en las dos columnas de la tabla.

En la escala en mi centro resulta significativa la variable "formación licenciatura"; se encuentra que los maestros que no han cursado una licenciatura valoran mejor el ítem que aquellos que sí han realizados estudios de este tipo.

También, existen diferencias para este colectivo en la escala "sería deseable", concretamente para las variables "edad", "años de experiencia docente" y "formación licenciatura".

Por una parte, se halla que los profesionales que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) y experiencia en la enseñanza (menos de 5 años) son los que creen más pertinente emplear un sistema de selección que tenga en cuenta estos criterios.

Por otra, para la variable formación licenciatura se aprecia que, de nuevo, el profesorado que carece de formación superior de este tipo estima más deseable el ítem que el que si la posee.

ÍTEM 61: LA DIRECCIÓN ES ELEGIDA TENIENDO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS CONCRETAS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,783		0,802		0,105		0,184	
Edad	0,233		0,350		0,210		0,004	*
Cargo directivo ocupado	0,017	*	0,240		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,032	*	0,589		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,071		0,795		-		-	
Años de experiencia docente	0,554		0,304		0,439		0,000	*
Otros cargos anteriores	0,060		0,813		0,622		0,107	
Formación otra diplomatura	0,475		0,330		0,661		0,771	
Formación licenciatura	0,332		0,062		0,137		0,830	
Formación posgrado	0,559		0,760		0,699		0,147	
Formación específica	0,755		0,995		-		-	

TABLA 6.143. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro".

En el ítem 61, la opinión de **la dirección** es significativamente distinta en la escala “en mi centro” para las variables relativas “al cargo directivo ocupado” y “al sistema de acceso a la dirección”.

En primer lugar, se halla que los jefes de estudio son quienes mejor percepción tienen de que el sistema de acceso al cargo toma en consideración las características concretas de la escuela; seguido de los secretarios y, en último lugar, de los directores, que son quienes peor valoran el ítem.

En segundo lugar, para el sistema de acceso al cargo, son los directores que han sido elegidos por la comisión formada para tal fin quienes mejor conciben el ítem.

Por otra parte, en **el profesorado** se perciben diferencias relevantes para las variables “edad” y “años de experiencia docente” en la columna “sería deseable”; siendo los maestros con edades que oscilan entre los 30 y los 39 años, y los que tienen menos de 5 años de experiencia quienes consideran más deseable que las características del centro sean un criterio a tener en cuenta en el proceso selectivo de la dirección.

ÍTEM 62: LA DIRECCIÓN RECIBE UN SALARIO ACORDE A LAS FUNCIONES QUE SE LE ASIGNAN								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,143		0,070		0,002	*	0,534	
Edad	0,147		0,155		0,016	*	0,028	*
Cargo directivo ocupado	0,007	*	0,778		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,183		0,350		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,015	*	0,831		-		-	
Años de experiencia docente	0,436		0,311		0,001	*	0,019	*
Otros cargos anteriores	0,171		0,987		0,000	*	0,892	
Formación otra diplomatura	0,719		0,132		0,326		0,884	
Formación licenciatura	0,674		0,963		0,017	*	0,807	
Formación posgrado	0,522		0,474		0,197		0,730	
Formación específica	0,269		0,202		-		-	

TABLA 6.144. Contraste de diferencias para el ítem “la dirección recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan”.

Para **la dirección** las variables que resultan más significativas para este ítem son “el cargo directivo ocupado” y “los años de experiencia en el cargo”, concretamente en la escala “en mi centro”.

Se encuentra que los directivos que se encargan del cargo de secretarios son los que mejor percepción tienen de que el salario que reciben se ajusta a las funciones que se le asignan; mientras que, los que ocupan el de director son quienes resultan más críticos.

“(...) Si lo piensas no estamos bien remunerados, ni mucho menos, para lo que hacemos. Pero yo le doy tan poca importancia al dinero que... Yo no estoy en el cargo porque cobre doscientos euros más, a lo mejor quien esté por eso te puede decir otra cosa. No estamos bien remunerados, pero a mí me da igual, yo lo hago porque he querido coger este cargo y no he mirado si ganaba más” (Rocío, directora, e. 2: 16).

“Inconvenientes... por supuesto, pagada, para nada, no está pagada” (Manuel, director, e. 3: 21).

De otra parte, los miembros de equipos directivos con menor experiencia en el cargo (menos de 4 años) son los que mejor concepción tienen del salario que perciben; por el contrario, aquéllos que se encuentran en su cuarto periodo de mandato son los que peor lo puntúan.

En el caso del **profesorado**, existen diferencias significativas en las dos escalas en las variables “edad” y “años de experiencia docente”; encontrando, en ambos casos, que los maestros con menor edad y experiencia son quienes más alto puntúan el ítem.

Además, se hallan diferencias significativas en las variables “sexo”, “otros cargos anteriores” y “formación licenciatura” en la escala “en mi centro”. De modo que, las mujeres, los docentes con experiencia en cargos directivos y los que no han cursado una licenciatura son los que consideran más deseable que el salario de los directivos sea acorde a sus funciones y responsabilidades.

ÍTEM 63: LA DIRECCIÓN RECIBE INCENTIVOS ECONÓMICOS EN FUNCIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,133		0,073		0,818		0,983	
Edad	0,309		0,401		0,005	*	0,004	*
Cargo directivo ocupado	0,086		0,583		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,612		0,388		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,872		0,093		-		-	

» »

ÍTEM 63: LA DIRECCIÓN RECIBE INCENTIVOS ECONÓMICOS EN FUNCIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia docente	0,834		0,753		0,000	*	0,009	*
Otros cargos anteriores	0,652		0,102		0,000	*	0,862	
Formación otra diplomatura	0,614		0,784		0,301		0,502	
Formación licenciatura	0,249		0,636		0,171		0,509	
Formación posgrado	0,558		0,723		0,228		0,720	
Formación específica	0,680		0,195		-		-	

TABLA 6.145. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados".

En el ítem 63, que hace referencia a la percepción de incentivos económicos asociados a los logros obtenidos, no se encuentran diferencias significativas en la opinión de **la dirección** para ninguna de las variables demográficas del cuestionario.

Por otro lado, la percepción de **los maestros** es significativamente distinta para las variables "edad" y "años de experiencia docente" en las escalas "en mi centro" y "sería deseable"; hallando que los docentes menores de 30 años y los que cuentan con entre 5 y 10 años de experiencia son quienes tienen mejor percepción de que la dirección recibe incentivos por los logros alcanzados, y quienes a la vez creen más deseable que los obtenga.

También, existen diferencias para el ítem "otros cargos anteriores" de "en mi centro"; de modo que, el profesorado que ha ocupado cargos directivos en el pasado hace mejor valoración del ítem que aquél que no cuenta con experiencia en la dirección.

ÍTEM 64: LA DIRECCIÓN RECIBE INCENTIVOS PROFESIONALES EN FUNCIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,395		0,022	*	0,646		0,581	
Edad	0,196		0,413		0,017	*	0,026	*
Cargo directivo ocupado	0,175		0,852		-		-	

» »

» »

ÍTEM 64: LA DIRECCIÓN RECIBE INCENTIVOS PROFESIONALES EN FUNCIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sistema de acceso a la dirección	0,442		0,183		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,803		0,265		-		-	
Años de experiencia docente	0,416		0,443		0,004	*	0,064	
Otros cargos anteriores	0,751		0,124		0,000	*	0,695	
Formación otra diplomatura	0,530		0,755		0,491		0,934	
Formación licenciatura	0,054		0,702		0,100		0,574	
Formación posgrado	0,126		0,727		0,150		0,298	
Formación específica	0,538		0,019	*	-		-	

TABLA 6.146. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados".

La Tabla 6.146 detalla los resultados obtenidos de los análisis inferenciales aplicados al ítem 64.

En el caso de **la dirección**, únicamente resultan significativas las variables "sexo" y "formación específica" de la escala "sería deseable".

Los directivos hombres creen más deseable que sus compañeras mujeres recibir incentivos profesionales por los logros alcanzados.

De otra parte, los miembros de equipos directivos que disponen de formación específica, inicial o continua, valoran el ítem como más pertinente que quienes no han tenido este tipo de formación.

Para **los profesores**, existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para las variables relativas a "la edad", "los años de experiencia docente" y "otros cargos anteriores". Al igual que en el ítem anterior, son los docentes de menor edad y con una experiencia de 5 a 10 años, así como, los que han desempeñado cargos directivos en el pasado quienes mejor percepción tienen de que la dirección recibe incentivos profesionales por su trabajo.

Del mismo modo, son los maestros y maestras menores de 30 años quienes consideran más deseable que los miembros de equipos directivos reciban este tipo de incentivos por una labor exitosa.

ÍTEM 65: LA DIRECCIÓN RECIBE INCENTIVOS POR REALIZAR SU LABOR EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,237		0,009	*	0,398		0,560	
Edad	0,071		0,262		0,055		0,002	*
Cargo directivo ocupado	0,020	*	0,877		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,867		0,192		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,024	*	0,219		-		-	
Años de experiencia docente	0,024	*	0,175		0,114		0,009	*
Otros cargos anteriores	0,455		0,357		0,001	*	0,776	
Formación otra diplomatura	0,129		0,162		0,111		0,604	
Formación licenciatura	0,454		0,878		0,059		0,441	
Formación posgrado	0,030	*	0,155		0,267		0,301	
Formación específica	0,280		0,327		-		-	

TABLA 6.147. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño".

Como muestra la Tabla 6.147, en el ítem 65, relativo a si la dirección recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño, se hallan diferencias significativas para las dos poblaciones en las dos escalas del cuestionario.

Para **la dirección**, en la escala "en mi centro", existen diferencias para las variables "cargo directivo ocupado", "años de experiencia en el cargo", "años de experiencia docente" y "formación posgrado".

En primer lugar, para el cargo directivo ocupado, se encuentra que los secretarios son los que mejor percepción tienen de recibir incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño; mientras que, los directores son los más críticos.

En cuanto a los años de experiencia en el cargo, se observa que aquéllos que se encuentran en su tercer periodo en la dirección, con una experiencia de entre 8 y 12 años, son los que más alto puntúan este ítem.

Por otra parte, se halla que a medida que aumentan los años de dedicación a la enseñanza disminuye la valoración del ítem, siendo los directivos con menos de 5 años de experiencia docente los que mejor lo califican.

Por último, para la formación de posgrado, son los miembros de equipos directivos que si han realizado estudios de este tipo los que mejor opinión tienen de recibir incentivos por trabajar en centros difíciles.

De otro lado, en **el colectivo docente** hay diferencias significativas en las dos escalas establecidas en el cuestionario.

En la escala “en mi centro”, únicamente se percibe como significativa la variable “otros cargos anteriores”; siendo aquellos maestros que si han desempeñado cargos directivos en el pasado quienes mejor valoración hacen del ítem.

En la escala “sería deseable”, la opinión del profesorado resulta significativamente distinta para las variables “edad” y “años de experiencia docente”; siendo, de nuevo, los que tienen menos de 30 años y una experiencia de entre 5 y 10 años quienes consideran más deseable que la dirección reciba incentivos cuando realice su trabajo en centro catalogados de difícil desempeño.

ÍTEM 66: LA DIRECCIÓN PARTICIPA EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LAS ASOCIACIONES PROFESIONALES

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,087		0,165		0,138		0,910	
Edad	0,037	*	0,172		0,658		0,424	
Cargo directivo ocupado	0,432		0,507		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,482		0,342		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,385		0,102		-		-	
Años de experiencia docente	0,124		0,381		0,450		0,326	
Otros cargos anteriores	0,300		0,361		0,063		0,103	
Formación otra diplomatura	0,935		0,229		0,751		0,799	
Formación licenciatura	0,837		0,989		0,014	*	0,615	
Formación posgrado	0,093		0,502		0,310		0,146	
Formación específica	0,278		0,027	*	-		-	

TABLA 6.148. Contraste de diferencias para el ítem “la dirección participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales”.

En el ítem 66, como puede observarse en la Tabla 6.148, para **los equipos directivos** existen diferencias significativas en las dos columnas.

En la escala "en mi centro" sólo es significativa la variable "edad". Así, se halla que los directivos que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) son los que mejor percepción tienen de la posibilidad de incidir en las políticas educativas a través de las asociaciones profesionales; mientras que, sus compañeros con edades comprendidas entre los 40 y los 49 son quienes peor valoración hacen del ítem, seguidos por los que se encuentran en los niveles de edad más elevados.

"A nosotros nos incentivaría mucho no que nos dieran mas dinero o más tiempo para dedicarlo a dirección; sino (...) que tuviéramos un grado de influencia en la administración, porque somos los que mejor y más sabemos de la escuela. Con eso sería suficiente quizás. Y eso a veces no se está haciendo" (Jorge, entre 40 y 49 años, e. 1: 22).

"(...) Ahora hay mucho más acceso y mucha mayor flexibilidad a la hora de contactar con los distintos cargos que tienen que informarnos o que tienen que darnos instrucciones. Pero aceptar las sugerencias que desde los equipos directivos le damos... la administración es poco receptiva. Porque nosotros, bueno, entre todas las asociaciones e individualmente sugerimos (...)" (Manuel, entre 50 y 59 años, e. 3: 22).

En la escala "sería deseable", se aprecia que la opinión de este sector es significativamente distinta para la variable "formación específica"; siendo los directivos que poseen este tipo de formación los que creen más deseable esta práctica.

En el caso del **profesorado**, tan sólo existen diferencias en la escala "en mi centro" para la variable "formación licenciatura"; siendo los maestros sin este tipo de titulación los que mejor opinión tienen de la posibilidad de la dirección para participar en la formulación de las políticas educativas.

ÍTEM 67: LA DIRECCIÓN OBTIENE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL POR SU LABOR

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,036	*	0,349		0,171		0,741	
Edad	0,222		0,255		0,294		0,017	*
Cargo directivo ocupado	0,979		0,403		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,790		0,095		-		-	

» »

ÍTEM 67: LA DIRECCIÓN OBTIENE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL POR SU LABOR								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,484		0,919		-		-	
Años de experiencia docente	0,225		0,523		0,761		0,005	*
Otros cargos anteriores	0,088		0,280		0,016	*	0,818	
Formación otra diplomatura	0,575		0,134		0,590		0,570	
Formación licenciatura	0,117		0,897		0,015	*	0,911	
Formación posgrado	0,356		0,661		0,427		0,043	*
Formación específica	0,173		0,489		-		-	

TABLA 6.149. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección obtiene reconocimiento profesional por su labor".

Para el ítem 67, la opinión de **la dirección** es significativamente distinta para la variable "sexo" en la escala "en mi centro". Así, se halla que los miembros de equipos directivos varones tienen mejor percepción del reconocimiento profesional a la labor directiva que sus compañeras mujeres.

"Me piden que vaya a impartir formación, lo he hecho con los directores noveles éste y otros años (...) ellos lo tienen claro, (...) nos usan a muchos de nosotros para difundir conocimiento a noveles, y normalmente salen satisfechos y complacidos. (...) Otra cosa que no habría que abandonar nunca es el compromiso educativo. (...) Y eso es lo primero que te dicen los padres, en fin te agradecen (...)" (Jorge, hombre, e. 1: 6, 25).

Para **los docentes**, se observan diferencias significativas en las dos escalas.

En primer lugar, en la escala "en mi centro", existen discrepancias en las variables "otros cargos anteriores" y "formación licenciatura"; siendo los maestros con experiencia en la dirección y los que no han cursado una licenciatura los que puntúan más alto este ítem.

En segundo lugar, en la escala "sería deseable", son significativas "la edad", "los años de experiencia docente" y "la formación de posgrado"; de modo que, el profesorado menor de 30 años, el que cuenta con menos de 5 años de experiencia y el que ha realizado estudios superiores de posgrado es el que considera más deseable que la dirección obtenga una gratificación profesional cuando realiza su trabajo con eficacia.

ÍTEM 68: LA DIRECCIÓN RECIBE RECONOCIMIENTO SOCIAL POR SU LABOR								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,218		0,237		0,023	*	0,869	
Edad	0,135		0,074		0,081		0,004	*
Cargo directivo ocupado	0,651		0,516		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,832		0,126		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,453		0,738		-		-	
Años de experiencia docente	0,074		0,430		0,865		0,012	*
Otros cargos anteriores	0,183		0,789		0,038	*	0,945	
Formación otra diplomatura	0,994		0,077		0,885		0,181	
Formación licenciatura	0,141		0,796		0,004	*	0,708	
Formación posgrado	0,888		0,716		0,189		0,475	
Formación específica	0,235		0,458		-		-	

TABLA 6.150. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección recibe reconocimiento social por su labor".

En el ítem 68, relativo a si la dirección recibe un reconocimiento social por la labor que desempeña, no se observan diferencias significativas para **el sector directivo** en ninguna de las escalas del cuestionario; sin embargo, para **el profesorado**, existen variables significativas en ambas.

Así, en la escala "en mi centro" la opinión de los docentes resulta significativamente distinta para las variables "sexo", "otros cargos" y "formación licenciatura".

En primer lugar, se halla que las mujeres dedicadas a la enseñanza tienen mejor percepción de que la dirección recibe reconocimiento social por su trabajo que sus compañeros varones.

También, hacen mejor valoración del ítem aquellos profesionales de la educación que han ocupado cargos directivos en el pasado.

En cuanto a la variable "formación licenciatura", se encuentra que aquellos maestros y maestras que no han cursado estudios de este tipo puntúan mejor el ítem en conjunto que aquéllos que sí los han realizado.

Por otra parte, en la escala "sería deseable" se aprecian diferencias significativas para las variables relativas a "la edad" y "los años de experiencia docente". De modo que, los docentes con menor edad y experiencia, de nuevo, son los que consideran más deseable que los equipos directivos reciban un reconocimiento social por su labor.

ÍTEM 69: LA DIRECCIÓN TIENE OPORTUNIDADES DE CARRERA PROFESIONAL UNA VEZ FINALIZADO SU DESEMPEÑO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,597		0,010	*	0,019	*	0,659	
Edad	0,162		0,189		0,001	*	0,002	*
Cargo directivo ocupado	0,555		0,832		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,997		0,312		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,957		0,239		-		-	
Años de experiencia docente	0,231		0,406		0,004	*	0,002	*
Otros cargos anteriores	0,758		0,007	*	0,000	*	0,819	
Formación otra diplomatura	0,997		0,121		0,422		0,574	
Formación licenciatura	0,623		0,300		0,013	*	0,921	
Formación posgrado	0,967		0,856		0,071		0,333	
Formación específica	0,811		0,154		-		-	

TABLA 6.151. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño".

La Tabla 6.151 muestra los resultados obtenidos para el ítem 69, que hace referencia a si la dirección tiene oportunidades de carrera profesional cuando termina su desempeño.

Para **los equipos directivos** sólo se observan diferencias significativas en la columna de "sería deseable", concretamente para las variable "sexo" y "otros cargos anteriores".

Por una parte, se encuentra que los directivos hombres consideran más deseable que las mujeres tener oportunidades de carrera profesional. Por otra, aquéllos que han ocupados otros puestos directivos en el pasado valoran mejor el ítem que los que sólo cuentan con experiencia en el desempeño de un cargo.

"En cuanto a la posibilidad de más carrera profesional, sin duda, pero siempre hay trabas. Por ejemplo, hay una adicional que da la posibilidad de que los directores y directoras puedan acceder a la inspección simplemente por un concurso de méritos no por el concurso oposición. Viene en la adicional de la LOE y lo mantiene la LOMCE. Pero bueno, las plazas son escasas y quizás, ese sea un poco el camino profesional que hay en vertical. En horizontal yo creo que el

director o directora debería tener la posibilidad de profesionalizar más su labor a lo largo del tiempo. Yo llevo 12 años, pero bueno, quizás, ahora es cuando esté en pleno rendimiento. A mí no me importa irme de aquí a poco, pero eso le daría una cierta estabilidad al centro (...) Yo digo abiertamente que hay que extraer lo mejor de cada profesional y eso es también promoción (...) (Jorge, hombre, otros puestos directivos, e. 1: 23).

Para **el profesorado**, existen diferencias significativas en ambas escalas para las variables "edad" y "años de experiencia docente"; en los dos casos son los maestros más jóvenes (menos de 30 años) y con menor antigüedad en la enseñanza (menos de 5 años) los que puntúan más alto el ítem.

Además, se observa que su opinión es significativamente distinta en la escala "en mi centro" para las variables relativas al "sexo", "otros cargos anteriores" y "formación licenciatura". De modo que, son las mujeres dedicadas a la enseñanza, los docentes con experiencia en la dirección y los que no han cursado una licenciatura quienes consideran que la dirección tiene mayores oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño.

ÍTEM 70: LA DIRECCIÓN PRESENTA UNA SOBRECARGA DE RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,503		0,991		0,194		0,313	
Edad	0,693		0,041	*	0,699		0,377	
Cargo directivo ocupado	0,055		0,802		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,640		0,536		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,022	*	0,059		-		-	
Años de experiencia docente	0,328		0,101		0,323		0,483	
Otros cargos anteriores	0,017	*	0,462		0,044	*	0,885	
Formación otra diplomatura	0,129		0,766		0,854		0,382	
Formación licenciatura	0,512		0,915		0,183		0,571	
Formación posgrado	0,581		0,117		0,903		0,061	
Formación específica	0,006	*	0,293		-		-	

TABLA 6.152. Contraste de diferencias para el ítem "la dirección presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones".

En el ítem 70 existen diferencias significativas en la opinión que tienen **los miembros de los equipos directivos** en las dos escalas establecidas en el cuestionario.

En la escala “en mi centro” se observan que las variables “años de experiencia en el cargo”, “otros cargos anteriores” y “formación específica” resultan significativas.

Para la primera variable, se halla que aquéllos que presentan entre 12 y 16 años de experiencia en el cargo son los que consideran en mayor grado que la dirección tiene una sobrecarga de responsabilidades y funciones; mientras que, los que están en su primer periodo en la dirección son los que tienen menor sensación de sobrecarga.

Del mismo modo, se encuentra que los que cuentan con experiencia en el desempeño de otros cargos y los que han recibido algún tipo de formación específica son los que mayor percepción tienen de exceso de trabajo, si se los compara con los compañeros que no han ocupado otros puestos directivos en el pasado ni han cursado formación de este tipo.

“Es mucho inconveniente el papeleo, la burocracia, el tener que entregar tanto papel, rellenar y enviar muchos documentos. (...) Eso es lo peor que tiene la dirección. Pues si todo el papeleo lo hiciera un administrativo o si cada vez que grabamos algo no tuviéramos que enviarlo en papel y digitalmente (...) es mucho tiempo el que se dedica a estas cuestiones (...) Es mucha tarea; si todo eso lo hiciera alguien externo... Un administrativo lo puede hacer perfectamente y dejarnos a nosotros las tareas pedagógicas y de organización, que nos llevan también mucho tiempo pero que son más satisfactorias” (Rocío, dispone de experiencia en otros cargos y de formación específica, e. 2: 14).

“Demasiado poco tiempo para la cantidad de tareas que hay que resolver y demasiadas preocupaciones, poco sueño se echa, se duerme poco” (Manuel, tiene experiencia previa en la dirección y formación específica, e. 3: 21).

Por otra parte, en la escala “sería deseable” la opinión de los directivos escolares sólo es significativamente distinta en la variable “edad”; siendo los que se encuentran en el mayor rango (más de 59 años) los que estiman más deseable tener una sobrecarga de responsabilidades y tareas.

Para **los docentes** sólo resulta significativa la variable “otros cargos anteriores” en la escala “en mi centro”; así, son los maestros y maestras que cuentan con experiencia en el desempeño de cargos directivos los que puntúan más alto el ítem.

ÍTEM 71A: NIVEL DE SATISFACCIÓN GENERAL CON EL CARGO QUE OCUPA		
Variables	Directivos "En mi centro"	
	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,291	
Edad	0,057	
Cargo directivo ocupado	0,549	
Sistema de acceso a la dirección	0,214	
Años de experiencia en el cargo	0,932	
Años de experiencia docente	0,581	
Otros cargos anteriores	0,550	
Formación otra diplomatura	0,897	
Formación licenciatura	0,642	
Formación posgrado	0,865	
Formación específica	0,184	

TABLA 6.153. Contraste de diferencias para el ítem "¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?"

Esta Tabla hace referencia a los resultados obtenidos en los análisis inferenciales realizados al ítem 71a, en el que **los miembros de equipos directivos** tienen que valorar su nivel de satisfacción con el cargo que ocupan en la actualidad.

En este ítem no se han hallado diferencia significativas para ninguna de las variables independientes establecidas.

ÍTEM 71B: GRADO DE ATRACTIVO QUE REPRESENTA EL DESEMPEÑO DE UN CARGO DIRECTIVO		
Variables	Maestros "En mi centro"	
	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,058	
Edad	0,093	
Cargo directivo ocupado	-	
Sistema de acceso a la dirección	-	
Años de experiencia en el cargo	-	

» »

ÍTEM 71B: GRADO DE ATRACTIVO QUE REPRESENTA EL DESEMPEÑO DE UN CARGO DIRECTIVO		
Variables	Maestros "En mi centro"	
	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia docente	0,284	
Otros cargos anteriores	0,306	
Formación otra diplomatura	0,366	
Formación licenciatura	0,813	
Formación posgrado	0,549	
Formación específica	-	

TABLA 6.154. Contraste de diferencias para el ítem "¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo?".

El ítem 71b está dirigido únicamente al **profesorado** y en él tienen que valorar qué atractivo representa para ellos desempeñar un cargo directivo.

Al igual que en la versión a del ítem, no se aprecian diferencias significativas en la opinión que tiene el colectivo docente para ninguna de las variables descriptivas del cuestionario.

6.5.8 Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección

La última dimensión del cuestionario esta constituida por 12 ítems (72-83), con los que se pretende conocer cuál es la opinión que tienen los distintos profesionales de la educación acerca del apoyo que concede la administración a los equipos directivos, para desempeñar las prácticas de liderazgo, que se han establecido a nivel internacional como esenciales, para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Tabla 6.155, relativa al número de diferencias significativas que presentan cada uno de los ítems que componen esta categoría, puede observarse que el 76, 79 y 80 son los que presentan mayor frecuencia de variables significativas. Estos ítems hacen referencia, respectivamente, a si la administración permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente de su centro, si promueve la realización de evaluaciones internas y si impulsa su colaboración con otras instituciones del entorno. Por el contrario, los ítems 75 y 78, relativos a la dotación de autonomía para coordinar al personal del centro y al apoyo para el desarrollo de planes de mejora, son los que presentan menor número de diferencias significativas.

Además, como ocurre en la mayoría de dimensiones, el número de diferencias significativas es mayor en la población de directivos que en la de docentes; y en ambos casos la escala "sería deseable" es la que aglutina mayores diferencias.

Ítems	DIRECTIVOS		PROFESORADO		TOTAL
	"En mi centro"	"Sería deseable"	"En mi centro"	"Sería deseable"	
72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	0	2	0	2	4
73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	1	0	0	1	2
74. Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro	0	0	1	2	3
75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	1	0	0	0	1
76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	1	3	1	1	6
77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	1	0	1	0	2
78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	1	0	0	0	1
79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	0	4	1	1	6
80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	2	2	0	2	6
81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	0	1	0	2	3
82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	2	1	0	1	4
83. Evalúa con rigor la labor directiva	1	2	1	0	4
TOTAL	10	15	5	12	42

TABLA 6.155. Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría de apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.

Por otra parte, se halla que las variables descriptivas que resultan más significativas para el bloque de apoyo a las labores pedagógicas de la dirección son “los años de experiencia docente”, “el sexo” y “la formación específica”, con 9, 6 y 6 diferencias respectivamente. En contrapartida, la variable “formación de posgrado”, seguida de “años de experiencia en el cargo” y “otros cargos anteriores” son las que presentan menor número de discrepancias.

Si se centra la atención en la dirección, puede observarse que “la formación específica” y “el sexo” son las variables que establecen mayores diferencias en la percepción que tiene este sector sobre el apoyo que recibe por parte de la administración, para desempeñar labores de liderazgo pedagógico.

Variables	DIRECTIVOS		DOCENTES		TOTAL
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
Sexo	4	1	1	0	6
Edad	0	1	0	2	3
Cargo directivo ocupado	3	1	-	-	4
Sistema de acceso a la dirección	0	3	-	-	3
Años de experiencia en el cargo	0	2	-	-	2
Años de experiencia docente	0	0	1	7	8
Otros cargos anteriores	1	0	0	1	2
Formación otra diplomatura	0	1	2	1	4
Formación licenciatura	1	1	1	0	3
Formación posgrado	0	0	0	1	1
Formación específica	1	5	-	-	6

TABLA 6.156. Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión apoyo a las labores pedagógicas de la dirección para cada una de las variables descriptivas establecidas.

Ahora, se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que constituyen la dimensión de apoyo a las labores pedagógicas de la dirección.

**ÍTEM 72: LA ADMINISTRACIÓN CONCEDE AUTONOMÍA PARA ADAPTAR EL CURRÍCULO
A LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO**

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,892		0,256		0,518		0,987	
Edad	0,326		0,047	*	0,846		0,028	*
Cargo directivo ocupado	0,089		0,063		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,726		0,007	*	-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,654		0,210		-		-	
Años de experiencia docente	0,752		0,435		0,511		0,001	*
Otros cargos anteriores	0,290		0,196		0,815		0,200	
Formación otra diplomatura	0,425		0,355		0,857		0,800	
Formación licenciatura	0,427		0,914		0,560		0,689	
Formación posgrado	0,314		0,880		0,886		0,273	
Formación específica	0,709		0,867		-		-	

TABLA 6.157. Contraste de diferencias para el ítem "la administración concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro".

En la Tabla 6.157, que muestra los resultados obtenidos para el primer ítem de la categoría, se aprecian diferencias significativas para ambas poblaciones en la escala "sería deseable".

Para **la dirección** resultan significativas las variables "edad" y "sistema de acceso a la dirección".

En primer lugar, se halla que la valoración que hacen los directivos del ítem se reduce con la edad. Así, los menores de 30 años son los que creen más deseable que la administración les ceda autonomía para adaptar el currículum a la características de su escuela, mientras que, los mayores de 59 son quienes peor puntúan el ítem.

En segundo lugar, los directores, que han accedido al cargo elegidos por la comisión establecida para tal fin, consideran más deseable disponer de esta autonomía que los compañeros que han accedido a la dirección designados por administración o por otra vía, como puede ser la sustitución.

En el caso de **los maestros**, existen diferencias significativas para la variable “edad” y “años de experiencia docente”; encontrando que los que ocupan el menor rango de edad (menos de 30 años) y experiencia (menos de 5 años) son los que perciben como más deseable que la dirección disponga de autonomía para la adaptación curricular.

ÍTEM 73: LA ADMINISTRACIÓN APOYA A LA DIRECCIÓN PARA QUE EVALÚE EL TRABAJO DE LOS DOCENTES								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,083		0,515		0,861		0,667	
Edad	0,131		0,282		0,973		0,050	
Cargo directivo ocupado	0,024	*	0,867		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,290		0,404		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,657		0,225		-		-	
Años de experiencia docente	0,868		0,649		0,919		0,034	*
Otros cargos anteriores	0,418		0,749		0,547		0,754	
Formación otra diplomatura	0,465		0,198		0,371		0,679	
Formación licenciatura	0,122		0,357		0,715		0,872	
Formación posgrado	0,374		0,799		0,357		0,788	
Formación específica	0,054		0,161		-		-	

TABLA 6.158. Contraste de diferencias para el ítem “la administración apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes”.

En el ítem 73, la opinión de **los miembros de equipos directivos** resulta significativamente distinta en la escala “en mi centro” para la variable “cargo directivo ocupado”. Se halla que los jefes de estudios son los que perciben mayor apoyo por parte de la administración para llevar a cabo la evaluación docente; seguidos por los secretarios y, en último lugar, por los directores, que son quienes peor puntúan el ítem.

Para **el profesorado** se observan diferencias únicamente en la escala “sería deseable” para la variable “años de experiencia docente”. Al igual que en el ítem 72, los maestros y maestras que llevan menos años dedicados a las enseñanzas (menos de 5 años) son quienes estiman más deseable que la administración desarrolle esta labor.

ÍTEM 74: LA ADMINISTRACIÓN CONCEDE AUTONOMÍA PARA GESTIONAR LOS RECURSOS ECONÓMICOS DEL CENTRO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,255		0,330		0,224		0,364	
Edad	0,301		0,844		0,369		0,003	*
Cargo directivo ocupado	0,057		0,908		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,242		0,173		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,931		0,350		-		-	
Años de experiencia docente	0,121		0,235		0,602		0,003	*
Otros cargos anteriores	0,360		0,749		0,154		0,726	
Formación otra diplomatura	0,610		0,534		0,010	*	0,505	
Formación licenciatura	0,561		0,795		0,333		0,235	
Formación posgrado	0,177		0,977		0,732		0,831	
Formación específica	0,284		0,344		-		-	

TABLA 6.159. Contraste de diferencias para el ítem "la administración concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro".

En el ítem 74, relativo a la cesión de autonomía para gestionar los recursos económicos del centro, no se hallan diferencias significativas en la opinión de los directivos escolares, pero sí en la de **los docentes**.

Así, en la escala "en mi centro" resulta significativa la variable "formación otra diplomatura"; de modo que, los maestros y maestras que no han realizado otra diplomatura, distinta a la que emplearon para acceder al cuerpo docente, son quienes mejor valoran el ítem.

Para la escala "sería deseable", existen diferencias significativas para la variable "edad" y "años de experiencia docente". Aunque la puntuación media es elevada en todos los casos, el profesorado con menor edad y experiencia en el ámbito educativo es, de nuevo, quien cree más deseable que la administración ceda autonomía para gestionar los recursos económicos disponibles en la escuela.

ÍTEM 75: LA ADMINISTRACIÓN DOTA A LA DIRECCIÓN DE AUTONOMÍA PARA LA COORDINACIÓN DEL PERSONAL DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,001	*	0,724		0,243		0,273	
Edad	0,252		0,992		0,844		0,437	
Cargo directivo ocupado	0,441		0,454		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,826		0,287		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,527		0,396		-		-	
Años de experiencia docente	0,480		0,985		0,752		0,057	
Otros cargos anteriores	0,848		0,258		0,116		0,061	
Formación otra diplomatura	0,961		0,814		0,747		0,211	
Formación licenciatura	0,155		0,404		0,702		0,102	
Formación posgrado	0,838		0,854		0,704		0,419	
Formación específica	0,680		0,138		-		-	

TABLA 6.160. Contraste de diferencias para el ítem "la administración dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro".

En el ítem 75 únicamente existen diferencias significativas en la percepción de **los miembros de equipos directivos** para la variable "sexo" en la escala "en mi centro".

Así, se halla que las mujeres, que ocupan cargos directivos en escuelas públicas andaluzas, perciben que la administración cede mayor autonomía para coordinar al personal docente del centro que sus compañeros varones.

"A lo mejor... la gente piensa que el tema de la autonomía de los centros, pero yo creo que sí que tenemos autonomía. Es verdad que hay cierta normativa que tenemos que cumplir, de la que no podemos salirnos; pero a nivel organizativo y pedagógico tenemos mucha manga ancha, y creo que no nos creemos todavía que tenemos tanta autonomía como la administración nos da. (...) La organización del colegio, de los maestros y de los grupos es muy importante, y en eso radica que tengas más o menos éxito a nivel de rendimiento. Si organizas tu clase y la divides en grupos, unas veces dentro del aula y otras fuera, y unas veces te encuentras a dos o tres maestros dentro del aula, porque vamos a hacer dos o tres actividades y necesitamos a ese personal dentro, y eso

es cuestión de organización. Que la seño de PT entra y se tiene que llevar a tres niños de ese aula, pues a lo mejor le digo quédate que me haces falta, y lo hace. Echamos mano de esos recursos" (Rocío, mujer, e. 2: 15-16).

Para **los docentes**, como puede observarse en la Tabla 6.160, no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las escalas del cuestionario.

ÍTEM 76: LA ADMINISTRACIÓN PERMITE QUE LA DIRECCIÓN PARTICIPE EN LAS DECISIONES SOBRE LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DEL CENTRO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,777		0,045	*	0,460		0,656	
Edad	0,135		0,803		0,066		0,488	
Cargo directivo ocupado	0,008	*	0,251		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,918		0,015	*	-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,833		0,540		-		-	
Años de experiencia docente	0,061		0,760		0,024	*	0,612	
Otros cargos anteriores	0,101		0,221		0,105		0,009	*
Formación otra diplomatura	0,755		0,332		0,254		0,177	
Formación licenciatura	0,844		0,400		0,928		0,313	
Formación posgrado	0,294		0,646		0,273		0,812	
Formación específica	0,701		0,034	*	-		-	

TABLA 6.161. Contraste de diferencias para el ítem "la administración permite que la dirección participen las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro".

En la Tabla 6.161, en la que se detallan los resultados inferenciales obtenidos para el ítem 76, se observa la presencia de diferencias significativas para las dos poblaciones, directivos y maestros, en las dos escalas establecidas.

En el caso de **los equipos directivos**, existen diferencias en la escala "en mi centro" para la variable "cargo directivo ocupado"; siendo los jefes de estudio quienes consideran en mayor grado que la administración permite que participen en las decisiones sobre la contratación de personal docente para su escuela.

Para esta población, también, son significativas las variables "sexo", "sistema de acceso a la dirección" y "formación específica" en la escala "sería deseable".

De una parte, los directivos varones creen más deseable este ítem que sus compañeras mujeres.

De otra, los directores que han accedido al cargo elegidos por una comisión establecen como más pertinente participar en la contratación de los docentes de su centro.

En último lugar, aquéllos que han recibido formación específica, inicial o continua, valoran mejor el ítem que los que no la han recibido.

"(...) Mientras no tengamos absoluta autonomía o más autonomía (porque realmente esta es una anomalía española) para gestionar los recursos vamos a tener dificultades; gestionar recursos personales, que es lo que a mi me interesa más, gestionar el capital personal y humano y el talento de la gente" (Jorge, hombre, elegido por la comisión, con formación específica, e. 1: 18).

"Sí, algunos perfiles sí sería bueno que tuviéramos, aunque fuera en un porcentaje de la plantilla. Sí sería bueno que nosotros pudiéramos sugerir, porque lo mismo que te he comentado, somos nosotros lo que conocemos el centro como funciona y cuáles son las necesidades que tenemos" (Manuel, director, elegido por la comisión, dispone de formación específica, e. 3: 15).

Para **el profesorado** se encuentran diferencias en la variable "años de experiencia docente" en la escala "en mi centro" y en "otros cargos anteriores" en "sería deseable".

En primer lugar, para la variable edad, se halla que la valoración media del ítem se reduce a medida que aumenta el rango de edad; de modo que son los maestros y maestras menores de 30 años los que mejor puntúan este ítem.

En segundo lugar, se percibe que el profesorado que cuenta con experiencia en el desempeño de cargos directivos establece como más deseable que la dirección intervenga en la contratación de los docentes.

ÍTEM 77: LA ADMINISTRACIÓN PERMITE QUE LA DIRECCIÓN SANCIONE A LOS DOCENTES QUE NO CUMPLEN CON SUS RESPONSABILIDADES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,067		0,646		0,635		0,398	
Edad	0,815		0,695		0,880		0,117	
Cargo directivo ocupado	0,176		0,801		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,333		0,182		-		-	

» »

ÍTEM 77: LA ADMINISTRACIÓN PERMITE QUE LA DIRECCIÓN SANCIONE A LOS DOCENTES QUE NO CUMPLEN CON SUS RESPONSABILIDADES

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Años de experiencia en el cargo	0,803		0,924		-		-	
Años de experiencia docente	0,149		0,478		0,863		0,213	
Otros cargos anteriores	0,742		0,824		0,597		0,941	
Formación otra diplomatura	0,644		0,646		0,040	*	0,331	
Formación licenciatura	0,007	*	0,615		0,612		0,346	
Formación posgrado	0,348		0,712		0,122		0,599	
Formación específica	0,607		0,396		-		-	

TABLA 6.162. Contraste de diferencias para el ítem "la administración permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades".

En la Tabla 6.162 sólo se encuentran dos variables que resulten significativas en la opinión que tienen los directivos y los docentes acerca del ítem 77.

En el caso de **la dirección**, existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para la variable "formación licenciatura". Se halla que los miembros de equipos directivos que han cursado estudios de este tipo son quienes perciben que la administración les concede mayor capacidad para sancionar a los docentes que no cumplen con sus obligaciones.

"(...) ¿Cómo lo hacemos? Como ya te he dicho yo gestiono los recursos a nivel interno con inteligencia emocional, con formación, con persuasión, con disuasión... en fin, con los recursos que tiene la dirección para intentar meter en el cargo a personas que a lo mejor en un momento determinado no quieren estar. Vuelvo a insistir en que siempre son una minoría, pero siempre hay alguno y pueden generar un mal ambiente o unos malos modelos (...)" (Jorge, psicopedagogía, e. 1: 17-18).

"Sí que existe la posibilidad de expedientarlo o de recoger el tema. No se ha llegado al caso, pero nosotros llamamos al despacho si alguien no está haciendo bien su trabajo, como nos gustaría, o si llega tarde de forma reiterada en algunos días, pues sí se le llama y se habla con esa persona" (Amalia, filología francesa, e. 4: 16).

De otra parte, la opinión del **profesorado** difiere significativamente en la escala “en mi centro” para la variable “formación otra diplomatura”; siendo los docentes que no han realizado una segunda diplomatura quienes mejor valoran este ítem.

ÍTEM 78: LA ADMINISTRACIÓN APOYA A LA DIRECCIÓN EN EL DESARROLLO DE PLANES DE MEJORA								
Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,009	*	0,129		0,624		0,053	
Edad	0,595		0,257		0,997		0,780	
Cargo directivo ocupado	0,334		0,878		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,076		0,618		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,882		0,435		-		-	
Años de experiencia docente	0,508		0,288		0,451		0,139	
Otros cargos anteriores	0,215		0,612		0,426		0,308	
Formación otra diplomatura	0,715		0,812		0,240		0,122	
Formación licenciatura	0,959		0,185		0,870		0,528	
Formación posgrado	0,988		0,080		0,075		0,382	
Formación específica	0,185		0,219		-		-	

TABLA 6.163. Contraste de diferencias para el ítem “la administración apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora”.

En el ítem 78, relativo a si la administración apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora, solamente se hallan diferencias en la opinión de **los directivos escolares** en la escala “en mi centro” para la variable “sexo”.

Así, las mujeres que ocupan cargos directivos son quienes consideran en mayor grado que la administración les apoya para llevar a cabo planes de mejora en sus centros educativos.

ÍTEM 79: LA ADMINISTRACIÓN PROMUEVE LA REALIZACIÓN DE EVALUACIONES INTERNAS EN LOS CENTROS								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,342		0,148		0,039	*	0,679	
Edad	0,783		0,353		0,583		0,061	
Cargo directivo ocupado	0,480		0,073		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,316		0,022	*	-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,507		0,017	*	-		-	
Años de experiencia docente	0,994		0,942		0,463		0,008	*
Otros cargos anteriores	0,366		0,092		0,327		0,287	
Formación otra diplomatura	0,339		0,100		0,185		0,450	
Formación licenciatura	0,668		0,045	*	0,280		0,530	
Formación posgrado	0,691		0,761		0,350		0,362	
Formación específica	0,485		0,019	*	-		-	

TABLA 6.164. Contraste de diferencias para el ítem "la administración promueve la realización de evaluaciones internas en los centros".

Para **la dirección** se detectan diferencias significativas en la escala "sería deseable" para las variables "sistema de acceso a la dirección", "años de experiencia en el cargo", "formación licenciatura" y "formación específica".

En este caso, se encuentra que los directores que han accedido al cargo elegidos por una comisión, así como, los miembros de equipos directivos que cuentan con una experiencia en el cargo de entre 8 y 12 años, aquéllos que han cursado una licenciatura, y los que han recibido formación específica son quienes consideran más deseable que la administración promueva la realización de evaluaciones internas en los centros.

En segundo lugar, para **el colectivo docente** existen diferencias significativas en la escala "en mi centro" para la variable "sexo" y en "sería deseable" para la variable "años de experiencia docente".

Por una parte, las mujeres dedicadas a la enseñanza hacen una mejor valoración del ítem que sus compañeros varones.

Por otra parte, el profesorado que cuenta con menor experiencia en la educación (menos de 5 años) es el que cree más deseable que la administración favorezca esta labor.

ÍTEM 80: LA ADMINISTRACIÓN IMPULSA LA COLABORACIÓN DE LA DIRECCIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES DE SU ENTORNO								
Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,027	*	0,291		0,230		0,996	
Edad	0,444		0,226		0,641		0,054	
Cargo directivo ocupado	0,401		0,238		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,378		0,774		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,360		0,114		-		-	
Años de experiencia docente	0,236		0,390		0,819		0,001	*
Otros cargos anteriores	0,018	*	0,113		0,849		0,671	
Formación otra diplomatura	0,303		0,026	*	0,968		0,409	
Formación licenciatura	0,883		0,933		0,470		0,695	
Formación posgrado	0,401		0,920		0,964		0,048	*
Formación específica	0,961		0,001	*	-		-	

TABLA 6.165. Contraste de diferencias para el ítem "la administración impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno".

En la Tabla 6.165, que hace referencia a los resultados obtenidos para el ítem 79, existen diferencias significativas en las dos columnas que hacen referencia a la opinión de **la dirección**.

En la escala "en mi centro", se observa que las variables "sexo" y "otros cargos anteriores" resultan significativas.

En primer lugar, para el sexo, se halla que las mujeres que ocupan cargos directivos valoran en promedio este ítem mejor que sus homólogos varones.

En segundo lugar, se encuentra que los directivos que no cuentan con experiencia en otros cargos tienen mejor percepción de la capacidad de la administración para impulsarlos a colaborar con otras instituciones que aquellos directivos que han ocupado cargos con anterioridad.

En la escala "sería deseable", su opinión varía significativamente para las variables "formación otra diplomatura" y "formación específica". De modo que, los miembros de equipos directivos que no han cursado una segunda diplomatura y los que han recibido formación específica, inicial o continua, creen más deseable que la administración promueva esta tarea.

Por otra parte, para **el colectivo de maestros**, se aprecian diferencias significativas en la columna de "sería deseable", concretamente en las variables relativas a "los años de experiencia docente" y a "la formación de posgrado".

Para los años de experiencia docente, se obtiene que la deseabilidad disminuye a medida que aumenta la antigüedad. Así, los profesores con menos de 5 años de experiencia son quienes creen más deseable este ítem.

En el caso de la formación de posgrado, resulta que los docentes que sí han cursado estudios de este tipo, ya sean de máster o doctorado, consideran más deseable que la administración desarrolle esta práctica que los que no los han realizado.

ÍTEM 81: LA ADMINISTRACIÓN REFUERZA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS ENTRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DEL CENTRO

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,176		0,713		0,857		0,366	
Edad	0,077		0,245		0,555		0,140	
Cargo directivo ocupado	0,329		0,505		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,695		0,471		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,662		0,134		-		-	
Años de experiencia docente	0,725		0,403		0,454		0,041	*
Otros cargos anteriores	0,823		0,062		0,842		0,069	
Formación otra diplomatura	0,310		0,111		0,701		0,021	*
Formación licenciatura	0,483		0,690		0,453		0,747	
Formación posgrado	0,663		0,301		0,206		0,140	
Formación específica	0,730		0,002	*	-		-	

TABLA 6.166. Contraste de diferencias para el ítem "la administración refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre los diferentes miembros del centro".

En el ítem 81, relativo a si la administración refuerza la distribución del liderazgo pedagógico, se observan diferencias para las dos poblaciones en la escala “sería deseable”.

Para **la dirección**, únicamente resulta significativa la variable “formación específica”; siendo los directivos que sí han recibido formación de este tipo los que consideran más deseable el ítem.

La opinión del **profesorado** es significativamente distinta para las variables “años de experiencia docente” y “formación otra diplomatura”.

Al igual que en el ítem anterior, los docentes que ocupan el menor rango de experiencia son quienes valoran como más deseable que la administración favorezca la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre los miembros de la escuela.

En cuanto a la segunda variable, se halla que los maestros que cuentan con otra diplomatura creen más deseable el ítem que los que no la han realizado.

ÍTEM 82: LA ADMINISTRACIÓN ESTABLECE DIRECTRICES QUE REGULAN LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN

Variables	Directivos “En mi centro”		Directivos “Sería deseable”		Maestros “En mi centro”		Maestros “Sería deseable”	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,339		0,514		0,837		0,550	
Edad	0,628		0,606		0,453		0,119	
Cargo directivo ocupado	0,002	*	0,930		-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,850		0,241		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,969		0,046	*	-		-	
Años de experiencia docente	0,311		0,503		0,585		0,002	*
Otros cargos anteriores	0,175		0,918		0,182		0,752	
Formación otra diplomatura	0,667		0,255		0,907		0,212	
Formación licenciatura	0,142		0,986		0,640		0,722	
Formación posgrado	0,666		0,888		0,916		0,408	
Formación específica	0,015	*	0,377		-		-	

TABLA 6.167. Contraste de diferencias para el ítem “la administración establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección”.

En el ítem 82, para la población de **directivos escolares** existen diferencias significativas para las variables “cargo directivo ocupado” y “formación específica” en la escala “en mi centro”, así como, en “años de experiencia en el cargo” en la escala “sería deseable”.

En primer lugar, para el cargo directivo ocupado, se encuentra que los jefes de estudio son quienes mejor perciben el establecimiento de directrices de liderazgo pedagógico por parte de la administración; mientras que, los directores son los que peor valoración hacen del ítem.

En segundo lugar, se halla que los directivos que no han recibido formación específica para desempeñar el cargo son quienes mejor concepción tienen de esta variable.

Por otra parte, en la escala "sería deseable", la opinión que tienen los equipos directivos acerca de este ítem varía significativamente en función de los años de experiencia en la dirección. Se obtiene que los directivos que cuentan con una antigüedad de entre 8 y 12 años en el cargo son los que consideran más deseable que la administración realice esta labor; mientras que, los profesionales que se encuentran en su primer periodo en la dirección, con menos de 4 años de experiencia, son quienes lo estiman menos deseable.

En el caso de **los maestros**, sólo resulta significativa la variable "años de experiencia docente" en la escala "sería deseable". De modo que, el profesorado que cuenta con menor experiencia en la enseñanza es el que percibe como más deseable este ítem.

ÍTEM 83: LA ADMINISTRACIÓN EVALÚA CON RIGOR LA LABOR DIRECTIVA

Variables	Directivos "En mi centro"		Directivos "Sería deseable"		Maestros "En mi centro"		Maestros "Sería deseable"	
	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.	Grado sig	Dif. Sig.
Sexo	0,023	*	0,897		0,656		0,906	
Edad	0,934		0,944		0,105		0,745	
Cargo directivo ocupado	0,085		0,016	*	-		-	
Sistema de acceso a la dirección	0,296		0,185		-		-	
Años de experiencia en el cargo	0,518		0,083		-		-	
Años de experiencia docente	0,882		0,529		0,091		0,306	
Otros cargos anteriores	0,570		0,255		0,137		0,417	
Formación otra diplomatura	0,754		0,887		0,621		0,781	
Formación licenciatura	0,744		0,175		0,035	*	0,933	
Formación posgrado	0,588		0,890		0,363		0,921	
Formación específica	0,153		0,009	*	-		-	

TABLA 6.168. Contraste de diferencias para el ítem "la administración evalúa con rigor la labor directiva".

El último ítem de esta dimensión y, por ende, del cuestionario hace referencia a la labor evaluadora de la administración.

En **el sector directivo** se aprecian diferencias significativas para la variable "sexo" en la escala "en mi centro"; siendo las mujeres que ocupan la dirección las que tienen mejor percepción del ítem.

Para este colectivo también existen diferencias en la escala "sería deseable", concretamente en las variables "cargo directivo ocupado y "formación específica". Así, se halla que los directores y los miembros de la dirección que disponen de formación específica son quienes creen más deseable que la administración evalúe con rigor su trabajo.

"Suficiente no es, y creo que se puede mejorar en como se está haciendo. Creo que la rendición de cuentas puede ser no solamente pruebas externas sino de rendimiento, evaluación in situ con observaciones participantes, darte una vuelta por aquí; la inspección tiene ahí mucho recorrido y, por supuesto, la agencia evaluadora también" (Jorge, director, formación específica, e. 1: 23).

Para **el profesorado** sólo resulta significativa la variable "formación licenciatura" en la escala "en mi centro"; siendo los maestros y maestras que no han obtenido una titulación superior de este tipo los que mejor valoran esta labor de la administración.

[CAPÍTULO 7]

Trayectorias profesionales de liderazgo

- 7.1 *Jorge: un proyecto de dirección firme basado en la experiencia profesional y la investigación*
- 7.2 *Rocío: una dirección compartida y enfocada a lo pedagógico*
- 7.3 *Manuel: implicación, trabajo y calidad*
- 7.4 *Amalia: una visión de escuela centrada en el desarrollo pleno de los alumnos a través del uso de metodologías innovadoras*
- 7.5 *Isabel: apertura a la comunidad y escucha activa*
- 7.6 *Carmen: unidad y coordinación docente*
- 7.7 *Javier: el buen clima de trabajo, la coordinación y la innovación pedagógica para lograr buenos aprendizajes*
- 7.8 *Juan: lo más importante son los alumnos*

APARTADO 7.1

Jorge: un proyecto de dirección firme basado en la experiencia profesional y la investigación

Jorge es director, desde hace más de 12 años, en un centro público situado en la provincia de Málaga. La escuela se encuentra en una barriada de viviendas protegidas, ocupadas por inmigrantes y personal del sector servicios.

Inicialmente, era un centro evitado en la localidad, pero se llevó a cabo un Proyecto Imán, a través del desarrollo de un Plan de Bilingüismo, que atrajo a otro tipo de familias. Las características del alumnado del centro han cambiado en los últimos años, aumentando su nivel social, económico y cultural. Aunque el estrato social se ha modificado en cierto modo, el índice socio-económico sigue siendo medio-bajo.

"(...) han venido bastantes filólogos, que están buscando una formación multilingüe o bilingüe para sus hijos. En cuanto a las matrículas, hemos pasado de quedarnos atrás y no poder llenar nuestras tres líneas a llenarlas con cierta facilidad (...)" (1: 1).

La escuela incluye las etapas de Educación Infantil y Primaria, y presenta tres líneas en todos sus cursos. En ella trabajan un total de treinta y ocho maestros, además de dos especialistas de religión católica y uno de religión islámica.

Las instalaciones del centro son bastante antiguas, ya que cuentan con casi cuarenta años. Sin embargo, Jorge y su equipo, le confieren mucha importancia a los detalles y han cambiado por completo la apariencia de la escuela y sus instalaciones, que ahora son buenas y amplias.

Además, el colegio tiene todos los servicios complementarios propios de un centro de sus características, y desarrolla diversos programas, entre los que se incluyen, el Proyecto Lingüístico, el Plan de Acompañamiento, el Plan PROA, el Plan de Formación y Desarrollo Profesional Docente o el Plan de Familias Lectoras.

Fortalezas y debilidades de la escuela

El equipo directivo ha realizado un análisis exhaustivo de las fortalezas y debilidades de la escuela, construyendo sobre ellas su línea de actuación y el Proyecto de Dirección.

Jorge destaca entre los puntos fuerte la estabilidad del equipo directivo, tener una visión clara de hacia dónde ir, un Proyecto de Dirección firme centrado en los aprendizajes y un Proyecto Lingüístico fuerte, intenso y coherente.

“Estar muy receptivos es otro de los puntos fuertes, estar en permanente escucha o permanente ojo avizor. Hay que percibir lo que sucede por muchos indicios (...); y a parte, hablar con la gente, gente que te puede aportar algo, incluso, aunque tengan un punto de vista contrario (...)” (1: 2).

Es un colegio grande en el que se cuida mucho la ambientación y los detalles, y se intenta dar un trato cercano y personalizado. También, se busca la máxima implicación de las familias y la comunidad, permitiendo su entrada en el aula para que puedan colaborar de algún modo en los procesos de aprendizaje.

“En el Proyecto de Dirección último... está claramente todo en lo que nos vamos a centrar. Queríamos darle un nuevo empuje a la mayor participación de las familias e incluso usar las actuaciones de éxito que marcan las comunidades de aprendizaje. Pero, por ahora no es nuestro proyecto, porque el claustro ha decidido que no; pero vamos a seguir trabajando en esa línea: meter más voluntariado, más familias y más gente en el aula” (1: 2).

El clima es algo esencial, “para eso hay que estar siempre en guardia” (1: 2), y por ello se puso en marcha hace unos años un proyecto dirigido a cambiar y mejorar el clima.

Por otra parte, entre los puntos débiles hay que destacar la inestabilidad en algunos segmentos de la plantilla, así como, las carencias en la profesionalización del profesorado.

“Por eso nosotros tenemos dentro de nuestros puntos fuertes un Plan de Formación desde hace 4 ó 5 años en el que trabajamos sobre todo el desarrollo profesional. Este año estamos viendo en el Plan de Formación, el desarrollo profesional, pero también el compartir el talento que tenemos muchos de nosotros, pero que a veces desconocemos al trabajar en aulas prácticamente cerradas. Estamos observando y manifestando buenas prácticas (...) centrándonos en la competencia lingüística y matemática fundamentalmente” (1: 3).

Historia en la dirección

Jorge fue director, por primera vez, con sólo 25 años en un centro situado en una zona rural de Málaga. Llegó al cargo designado por la administración, con el objetivo de sustituir al director anterior y dirigir el centro durante un año.

“En aquel momento yo renuncié, pataleé, no quería serlo. Pero estuve y traté de tomármelo con profesionalidad y con tranquilidad. Fue un año y ya está” (1: 4).

Posteriormente, combinó sus labores docentes con cargos de coordinación, e incluso, ocupó durante algún tiempo la jefatura de estudios.

A su vuelta de Estados Unidos, después de ejercer durante dos años como profesor bilingüe en una escuela americana, el director de su centro cambió de destino y la administración lo designó para sustituirlo en el cargo. Al cabo de los años, presentó su primer proyecto, lo renovó, y ahora, con doce años de experiencia al frente de su escuela, acaba de presentar el segundo.

“Lo que me llamó la atención no es la vida tranquila, yo siempre he sido una persona inquieta y me ha gustado hacer cosas. Si te gusta hacer cosas y transformar la educación, desde luego yo creía y creo, aunque a veces tengo mis dudas, que en la dirección se pueden hacer muchas cosas. Se puede hacer mucho más que como francotirador o superhéroe en un aula, porque puedes ser único, pero así es un proyecto más conjunto. (...) porque qué mayor reconocimiento para un director que el ver que los niños están aprendiendo algo y que hay buena convivencia” (1: 4-5).

» **Experiencia y formación para el cargo**

Jorge afirma que la experiencia le es muy útil en el día a día a la hora de desempeñar sus funciones. Pero no se trata de una experiencia que proviene sencillamente del paso de los años, sino de estar *“sobre el tajo y la acción”* (1: 5), de investigar continuamente y no conformarse con lo que tiene.

“Yo podía haber copiado el proyecto, haber simulado uno nuevo basado en el anterior; y sin embargo, lo rehízo completamente y me basé en las últimas investigaciones sobre capital profesional de los centros, que es lo que Hargreaves y Fullan... Yo lo seguí al pie de la letra y rehízo mi proyecto” (1: 5).

Considera que hay que permanecer siempre curioso y no conformarse con que la simple experiencia o veteranía te va a dar soluciones a los problemas diarios.

“Y si no hay conflicto buscarlo, porque el estatus quo no provoca aprendizaje. Ciertos conflictos o situaciones que para algunos son rechazables yo los veo ya como una posibilidad de aprendizaje más. (...) Así, los conflictos que se me presentan, aunque a veces me puedan molestar más o menos y me pueda sentir inquieto y estresado, porque la verdad es que la dirección en un colegio de este tamaño puede ser difícil, pero yo los entiendo como una oportunidad de autoaprendizaje personal y de automotivación, para ver que de cada revés o contrariedad puede haber una posibilidad. Así lo entiendo yo” (1: 5).

Cree firmemente en el autoaprendizaje y en la posibilidad de aprender unos de otros observando en el aula, compartiendo buenas prácticas y reflexionando sobre ellas. Realmente, cualquier situación puede hacerte aprender, por eso el aprendizaje está unido a la práctica y a la reflexión.

"(...) cada vez creo más en que hoy día el que no se quiera formar con las redes, con los contactos y la formación que hay en internet y todo esto, creo que es que no quiere realmente aprender" (1: 5).

Asociarse también genera muchas posibilidades de aprendizaje, y te da la opción de buscar ayuda o sugerencias de actuación en tu red de contactos, ya sea virtual o presencial.

"Pertenezco a la red profesional ASADIPRE, que es la Asociación de Directores y Directoras de Infantil y Primaria y Residencias Escolares Andaluzas. Somos más de 900 asociados, ya hoy en día somos casi la mitad o más de la mitad de los directores y directoras andaluces. A la vez, se nutre de una red virtual, que es magister, que es una plataforma moodle donde nos formamos todos a la vez y tenemos nuestros estudios de caso continuos. Esa es mi red profesional" (1: 21).

Esta es la razón por la que ya no acude a cursos de formación oficial; aunque, en alguna ocasión ha sido el encargado de impartirlos.

"Me piden que vaya a impartir formación, lo he hecho con los directores noveles éste y otros años, y eso también me ayuda a mantenerme al día y reflexionar sobre lo que estoy llevando a cabo en mi centro. Y se lo transmito, y trato de darle algún componente o alguna referencia científica, sobre todo basado en la práctica diaria" (1: 6).

En cuanto a la administración, considera que tiene la obligación de hacer una oferta formativa, y el último Decreto sobre formación va en esa línea. Sin embargo, los recursos son cada vez menores y ya no hay posibilidad de cursos, que muchas veces no han servido o no han sido bien evaluados.

La administración se está preocupando por la formación, pero en centrarla en lo que interesa a las direcciones, que no es otra cosa que el que los rendimientos sean mejores; y por ello, usan a directores experimentados para difundir conocimiento a noveles.

El día a día en la dirección

Jorge asegura que en su trabajo diario tiene y siempre ha tenido presente que lo esencial es el aprendizaje de los alumnos.

En el día a día dedica bastante tiempo a hablar con unos y con otros, a tener mucho contacto con el profesorado, el alumnado y las familias, y también, a resolver cuestiones urgentes; entiende este apagafuegos como una parte esencial del proceso, para que todo esté en orden y funcione.

En casa destina las horas de trabajo a resolver los asuntos realmente importantes, a reflexionar sobre lo que ha pasado durante la jornada y a redactar los proyectos y las memorias.

Afirma que hay que organizar el tiempo de forma razonable, intentando dedicar el mínimo a las labores de gestión. Para ello tiene todo el papeleo muy protocolarizado, e intenta

delegar en otros miembros del equipo, siempre que es posible y no se trata de asuntos importantes o urgentes.

“Ya procuro dedicarle a las labores de gestión el mínimo posible, porque yo lo procuro. Pero entiendo que haya directores que les encante, o que se encuentren cómodos allí, porque eso no es complejo. Yo es que las odio y si puedo quitármelas de encima me las quito, pero hay algunas cosas que no puedo delegar (...) pero procuro que me ayude el equipo” (1: 8).

A veces, hay que dedicar tiempo a la administración y a la gestión escolar, especialmente al principio, cuando el equipo no puede ayudarte en este asunto, porque aún no sabe como hacerlo o porque las responsabilidades todavía no están claras. Pero llega un momento en que te has rodeado del equipo suficiente para poder dedicarte a otras cuestiones más relevantes, como *“reflexionar sobre tu práctica, meterte en las aulas o dar más clases” (1: 7).*

“Yo ahora estoy dando incluso más clases que el año pasado y que el anterior. ¿Por qué? porque, quizás, ya relativizo algunas cuestiones administrativas, que para mí no es que sean tediosas, sino que ya las he delegado en otros compañeros; porque tenemos un equipo o bien ya están en manos de administrativos. Eso nos lo hemos trabajado, y la mayoría de los directores debería hacerlo cuanto antes (...) Pero sí, gracias a que tenemos un monitor escolar estable, muchas de esas tareas las estamos delegando en él; y las está haciendo con bastantes ventajas y calidad” (1: 7).

Para Jorge la labor docente es, también, algo esencial; por esa razón, trata de no abandonar el aula y estar con los profesores.

» **Labores complejas**

De todas las funciones que desempeña como director, considera que las más complejas consisten en *“alentar, entusiasmar y dotar de profesionalidad al profesorado” (1: 7).* Para ello se sirve de herramientas como son la formación en el centro y el capital social y profesional disponible.

“Hay maestros que necesitan todavía un aprendizaje y un rodaje, y ahí tenemos que estar. Y eso es complicado, porque la verdad es que cualquier injerencia puede ser puesta en tela de juicio, y pueden creer que tú básicamente vas a fiscalizar su labor o a dudar de su profesionalidad, cuando realmente lo que nos mueve es intentar mejorar. De hecho, tenemos casos de profesorado que por una mala gestión del aula están dando problemas. Para mí eso es lo más peliagudo de abordar” (1: 7).

También, resalta las dificultades que supone el trato con las familias. Aunque la relación es, en general, muy buena, siempre pueden surgir conflictos que requieren tener la mente serena y los principios bien asentados para no confundir ciertas cuestiones; y por supuesto, tener muy claro que su labor es ayudar a las familias en la educación de sus hijos.

"En estas dos cuestiones no te aburres, pero son complejas y necesitas un equilibrio y un saber estar siempre de una forma plana, que en el día a día es complicado. Pero ya tienes ciertos protocolos y ciertas cuestiones que te hacen afrontar el problema siempre de la misma manera (...)" (1: 8).

» **Labores esenciales para conseguir aprendizajes de calidad**

Para Jorge lo fundamental es desarrollar en el centro un programa de formación que vaya unido a las prácticas docentes y a resultados concretos. Establece que es esencial un aprendizaje compartido, que provenga de trabajar en el aula de forma conjunta, de compartir buenas prácticas y dialogar sobre las programaciones; asegura: *"eso me está dando buenos resultados"* (1: 9).

Además, cree que es prioritario mantenerse al tanto de los resultados y hacer un análisis de los mismos. En ese sentido, han creado en el centro la figura del Responsable de Evaluación y Mejora, que es la persona encargada de coordinar esta labor.

"Luego, esencial también es no perder la fuerza" (1: 9), aunque en un momento determinado esa energía no sea bien vista por todos. Hay que tener muy claro que hay que conseguir objetivos y para lograrlos hay que dedicar tiempo y esfuerzo, y trabajar con responsabilidad. A veces, esta situación puede resentir el clima socioemocional y hay que buscar resortes que permitan mejorarlo.

"(...) sí que es imprescindible tener en algunos momentos palabras más relajadas y estar manteniendo el diálogo, e incluso, momentos más festivos y más agradables que mejoran el clima socioemocional del centro. En eso también hay que invertir y estar muy pendiente. Porque lo mismo que puedes ser exigente en algunas cosas también tienes que estar muy pendiente de no herir y no molestar demasiado en tu supervisión de las cosas; porque la dirección es eso: estar supervisando, dirigiendo y alentando" (1: 9).

Apoyo a la calidad de la labor docente

Para Jorge, la mejor forma de ayudar al profesorado a mejorar su práctica es a través del Plan de Desarrollo Profesional. En este sentido, lo primero es tener claro cuáles son las necesidades, para aportar formación en torno a objetivos concretos. Estos compromisos quedan registrados en el Proyecto de Formación, de modo que todo está muy regulado y sistematizado, existiendo, incluso, un coordinador.

Jorge insiste en la importancia de un aprendizaje compartido y basado en la experiencia. Por ello, parte de este programa formativo consiste en pequeños grupos de diálogo entre docentes; en los que se comparten buenas prácticas en torno a una temática concreta, como puede ser, por ejemplo, la competencia lingüística o la resolución de problemas.

"Porque hemos visto ya que los expertos externos nos ayudan, pero quizás somos nosotros los que tenemos que ayudarnos unos a otros. Hay muchas buenas prácticas (...) Vamos reflexionan-

do y lo vamos poniendo aquí y compartimos materiales. Pero siempre con la experiencia personal y profesional de cada uno. Expertos vienen y han venido muchos, pero esa etapa ya la hemos pasado; aunque no rechazamos que venga alguien, pero alguien que esté muy metido en el aula y que sepa también cómo ir desde la teoría a la práctica y viceversa” (1: 14).

Todas estas buenas prácticas se vuelcan en un blog que ha creado el colegio bajo el nombre “Aprendiendo mediante el diálogo”, que busca visibilizar todo el conocimiento que se comparte en los grupos de trabajo.

Por otra parte, también resulta esencial alentar a los maestros y apoyarlos siempre en su labor. Esto consiste en dejar libertad a aquéllos que son responsables y eficaces en su trabajo; ayudar a quienes pueden mejorar su práctica, aconsejándolos, metiéndose con ellos en el aula o intentando que trabajen de manera conjunta con otros compañeros más expertos; y por supuesto, estar pendiente de aquéllos que tienen dificultades, evitando que se produzcan problemas o trastornos mayores.

“Por ejemplo, hay un equipo de Infantil fantástico, que tú a ellos prácticamente si no les echas cuenta mejor, porque hacen de más. Así que, dejarles plena libertad para que lo hagan, porque te han demostrado que saben hacerlo. Aquél que es capaz de hacerlo con absoluta responsabilidad pues sin ningún problema dejarlo. Aquél que necesita ayuda porque es más novato, porque tenemos gente con alguna dificultad, pues a esos nos metemos en su aula, los alentamos, les decimos cómo hacerlo para que mejoren su práctica. Y por otro lado, si vemos que no hay manera o tenemos referencias que no son las adecuadas, intentamos asignarlo a ciertos puestos que hacen que el problema sea menor, algún apoyo o algo así, pero eso son casos excepcionales” (1: 15).

Desde la dirección, Jorge y su equipo intentan que el trabajo sea lo más cooperativo posible; aunque hay equipos que lo hacen por sí solos de forma excepcional.

Además, cree que para conseguir buenos resultados es esencial que todo esté planificado, al menos, a grandes rasgos. Las programaciones siempre están al día y la jefa de estudios se encarga de revisarlas y de mantener un feedback con los docentes, a través de una hoja de control en la que establece si hay que hacer alguna modificación.

“Lo que más me interesa es la programación, lo que en el mundo anglosajón llaman lesson plan, que son semanales; a mí me interesa más eso, los lesson plan o las programaciones de quincenas o de treinta días. Y últimamente, también estamos abordando la programación dialogada; que si el profesor tiene unos esquemas básicos de lo que quiere conseguir... se dialoga y se mete un poco en la estructura general de su didáctica y de su pensamiento pedagógico... yo creo que se pueden conseguir muchas más cosas” (1: 15).

En este sentido, el clima también es un aspecto relevante. Afirma que cuando llegó al centro había una situación de cierto encono y diversidad de criterios en algunos sectores del profesorado. Esa situación había que cambiarla, y por ello se trabajó mucho el ámbito social y afectivo, y con el tiempo se consiguió que el clima general fuera bueno.

"(...) hemos trabajado con Mar Romera y mucha gente de inteligencia emocional; yo creo que hemos aprendido gracias a todo eso que no hay que rehuir a ese tipo de situaciones un poco tensas y de sobrecarga" (1: 16).

Sin embargo, asegura que en la actualidad va más a lo profesional, a que el profesorado trabaje duro con el objetivo de conseguir mejoras en los aprendizajes; aunque el incremento de los niveles de exigencia pueda provocar que el clima, a veces, se resienta.

"(...) si hay un clima muy agradable, en el que yo te dejo hacer lo que quieras tipo compadre, vamos a llevarnos bien y a no hacernos daño; el clima puede ser muy agradable pero yo eso no es lo que busco. Yo busco que haya un clima profesional de personas adultas que dialogan si hay algún conflicto. Me interesa mantener un clima de profesionalidad, y cuando hay que pasárselo bien y hacer alguna actividad extraordinaria pues se hace y se liman asperezas; pero, no me importa en un momento determinado tirar para adelante y ser muy claro con el profesorado. (...) Pero tú no sabes el clima que produce el conseguir logros y ver que vamos avanzando, eso sí que produce un clima de unidad y satisfacción. A eso me refiero con los climas" (1: 16).

Jorge insiste en la importancia de ser prudentes y entender que no es la dirección la que genera todos los climas, sino que se van creando de las relaciones de unos con otros. Aunque, sí es cierto que el papel del equipo directivo es clave cuando surgen tensiones o conflictos fuertes, aportando *"una sobrecarga en positivo de la misma intensidad que esa en negativo"* (1: 17).

"O sea que si ha habido una tensión fuerte por lo que sea, por un tema familiar o una maestra que ha sido agredida o amenazada por una madre... pues eso se arregla, porque el clima se ha resentido y no es por la dirección, sino por algo externo. Pues eso se arregla con una sobrecarga de componente emocional al día siguiente, de ayudarla y decirle que tiene todo mi apoyo, y de llamar a los padres y decirles que tienen que pedir una disculpa, y de mediar" (1: 17).

Gestión eficaz de los recursos

En lo relativo a los recursos económicos y materiales, Jorge afirma que en la actualidad pueden organizarse bien, después de años de ciertas carencias en los espacios, los equipamientos y la dotación económica.

"(...) ciertamente tenemos. No tenemos dificultad. Pero, si que es cierto que este año no nos han pagado todavía ni un duro, con lo que estamos casi a dos velas. Si tuviéramos los recursos que están presupuestados pues (...)" (1: 17).

En la conservación y el mantenimiento de las instalaciones reclama una mayor autonomía. Cree innecesario depender de una tercera administración, el ayuntamiento, con el que hay que coordinarse, con las disfunciones que esta situación supone.

En cuanto a la gestión de los recursos humanos, considera que la dirección tiene una traba enorme al no disponer de capacidad para reclutar al profesorado.

“Mientras no cambiemos y hagamos como los catalanes, que hoy día 27 de marzo de 2014 han aprobado el decreto 39/2014 25 de marzo en el que le dan la posibilidad a los directores de gestionar mejor los recursos humanos y de tener la posibilidad de reclutar, no a los funcionarios pero sí al profesorado eventual del centro, de acuerdo con unos perfiles y entrevistas, con procedimientos garantistas y evitando obviamente, como no puede ser de otro modo... porque muy estúpido debería ser el director o directora que quisiera una persona que no estuviera capacitada; mientras que no tengamos esas posibilidades nos queda un camino por recorrer” (1: 17).

Jorge insiste en que la ausencia de capacidad para gestionar los recursos humanos es una anomalía española; y considera que mientras la dirección no tenga *“absoluta autonomía o más autonomía”* (1: 18) en este sentido van a tener grandes dificultades.

Él está muy interesado, precisamente, en gestionar el capital personal y humano de su escuela; y sin capacidad para reclutar se sirve de herramientas que están a su alcance, como la inteligencia emocional, la formación, la persuasión o la disuasión, para intentar incluir en su proyecto de trabajo a todo el personal docente del centro, incluso a aquél que en un momento determinado no quiere estar.

“(...) Vuelvo a insistir en que siempre son una minoría, pero siempre hay alguno y pueden generar un mal ambiente o unos malos modelos (...)” (1: 18).

Otro aspecto importante en la gestión de los recursos humanos es lo relativo a la asignación de los cursos. En este sentido, lo primero que hace la dirección es estudiar el caso de cada alumno y construir grupos similares en cuanto a heterogeneidad y complejidad, *“de modo que siempre haya niños con buen desempeño, niños con un desempeño medio y niños con un desempeño bajo”* (1: 4).

“Entonces, los ordenamos por madurez, niño-niña y por fecha de nacimiento y se fomenta la diversidad. Cuando llegan a Primaria los reagrupamos y hacemos grupos nuevos de acuerdo con lo que te he comentado. Entonces el profesorado ya sabe que no va a encontrar grupos muy difíciles, sino que todo va a depender de él y de los dos años que pase con el grupo” (1: 18).

La asignación no es despótica, sino que a finales de curso Jorge realiza una entrevista a todo el profesorado para conocer sus preferencias. En agosto, cuando la plantilla ya está completa, y conoce también la experiencia y las prioridades del personal que llega nuevo a su escuela, realiza junto con su equipo una primera asignación. En septiembre, se reúne con aquellos de los que tiene alguna duda, y les propone a quienes considera que tienen un talento especial aquellos grupos que pueden suponer alguna dificultad añadida.

Colaboración más allá de la escuela

Jorge está muy preocupado por las relaciones con la comunidad; él y su equipo tienen la visión de que el centro esté presente en el barrio, y de que el barrio pueda entrar a formar parte de la escuela.

Así, tienen relación con diversos organismos como la Asociación de Padres y Madres, la agrupación musical, la asociación cultural, el ayuntamiento, la universidad, instituciones locales como son los centros cívicos, culturales y deportivos...

Aunque, el claustro finalmente no ha aprobado el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el centro mantiene la idea de apertura; que la gente (voluntarios, padres, madres...) pueda entrar al aula y hacer aportaciones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asegura que la implicación de las familias es alta. Para integrarlas en la escuela utilizan estrategias como la apertura del centro, la transmisión de información a través de mensajes y la página institucional de la escuela, la atención diaria de nueve a once de la mañana, jornadas de puertas abiertas y asambleas con los delegados de padres, entre otras.

"En general muy alta. Pero siempre hay otros que piensan que no es tan alta. Yo pienso que es porque lo vemos un poco sesgado. Cuando has tenido un problema o ves que las familias de los niños que tienen más dificultades son las menos implicadas, se produce el efecto halo y parece que son todos lo mismo. Pero en general las familias podríamos decir que a lo mejor de 25, 18 ó 20 tienen una implicación importante" (1: 20).

También, mantienen relación con otros colegios, como el sueco, el finlandés o la escuela Waldorf. Jorge afirma que siempre que puede visita otros centros para conocer y compartir buenas prácticas. Además, existe cierta relación a través de las direcciones con el resto de centros públicos de la zona; pero, se trata de una relación a nivel de Proyecto Educativo, que resulta en palabras de Jorge *"bastante opaca"* (1: 21).

La relación con los equipos directivos de otros centros asegura que es excelente. Tienen la posibilidad, en base al Decreto 328, de reunirse en horario lectivo para trabajar asuntos relativos al Proyecto Educativo y coordinarse; así, se ven con cierta frecuencia y mantienen una relación cordial de *"sana camaradería"* (1: 21).

Además de tener contacto con los directivos de los centros de la zona, Jorge pertenece a la red profesional ASADIPRE (Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Infantil y Primaria y Residencias Escolares), que le permite mantener relación con los más de 900 directores que la constituyen.

Fijación y evaluación de metas educativas

Jorge considera esencial tener claras las metas educativas que se pretenden alcanzar. Afirma que *"hay que tener muy claro que hay que conseguir objetivos y ponerse todos a trabajar con cierta responsabilidad, y a eso hay que dedicarle tiempo y esfuerzo"* (1: 7).

El objetivo a alcanzar son cosas muy básicas: que los alumnos aprendan a leer, a escribir, a expresarse oralmente, si es posible en dos idiomas, y que sean capaces de relacionarse y convivir con cierta placidez en la escuela y en sus vidas.

Para él, la visión fundamental es conseguir un centro en el que, a pesar de atender a un sector con un nivel social medio-bajo, el profesorado trabaje de manera conjunta por dar oportunidades a todos los alumnos para que puedan lograr un buen rendimiento académico y aprendizajes de calidad, *“sobre todo en las lenguas, que son las llaves del poder futuro”* (1: 12); con el objetivo de que puedan salir a la sociedad y desenvolverse con facilidad.

Insiste, en la línea de la pedagogía Waldorf, en la importancia de no abandonar el componente artístico y cultivar la creatividad en el alumnado; no para que sean grandes artistas, sino para que dominen la expresión y se sientan felices.

También, hace hincapié en la idea de tener un centro grande, pero al tiempo personalizado, en el que exista una convivencia armónica y todos sepan relacionarse bien.

Esta visión es fruto de su experiencia en la enseñanza y la dirección, así como, del estudio y la constante reflexión. Afirma que ésta es una visión suya y del centro, porque es compartida.

“Es una visión que he hecho y que he tratado de compartir. La comparten la mayoría. No es que surja de mi, es decir, el Proyecto Educativo es el Proyecto también de Dirección, y a la vez se van nutriendo y la ley lo dice así. Pero, sí es verdad que cada vez lo compartimos más (...). Tu tienes una visión, otro tiene otra, se van uniendo y al final no es tu visión, es una visión compartida. Y en general, como son cosas muy escolares la gente las va asumiendo como propias” (1: 12-13).

También, establece que es prioritario medir los resultados, mantenerse al tanto de cómo van y hacer un análisis acerca de los mismos. Así, con el propósito de coordinar esta labor se ha creado en el centro la figura del responsable de evaluación y mejora.

“...últimamente si estamos empeñados en ver indicios e incluso resultados y se están viendo. No las pruebas de diagnóstico en sí, porque yo pongo en tela de juicio algunas cuestiones, pero sí tengo otros indicadores que me lo demuestran” (1: 4).

Para medir los resultados emplean pruebas que van más allá de los datos y que les permiten saber si van por el buen camino. Por ejemplo, en el ámbito lingüístico emplean pruebas de velocidad lectora, un cuestionario de madurez lectora, observan las producciones de los alumnos y los portfolios que realizan, entre otras cuestiones.

“En el Proyecto Lingüístico están todos los textos perfilados por niveles y trimestres, y sabemos los textos orales o escrito mínimos que tiene que dominar un niño. También, tenemos unos indicadores mínimos, unas líneas sobre cómo tienen que ser esos textos en cada nivel. Se están notando cambios bastante importantes” (1: 3).

Indica, que ahora que saben que tienen buenos aprendizajes, su interés está en poderlo demostrar en las pruebas de diagnóstico. Afirma que esa es una vertiente de mejora de la escuela, porque están obteniendo resultados que son inferiores a lo que realmente los niños están aprendiendo.

"(...) Por eso, estamos viendo la posibilidad de aplicar didácticamente los ítem liberados de esas pruebas. (...) Porque no nos lo estamos tomando, quizás, con el rigor debido (...) Hay otros centros que, quizás, están más dedicados al teaching to the test o de enseñar para la prueba y nosotros no tanto" (1: 13)".

De otra parte, en lo relativo a la rendición de cuentas, Jorge cree que hay que hacerla con el profesorado, y por supuesto con la dirección. Insiste en que la rendición de cuentas puede y debe mejorarse, yendo más allá de las evaluaciones con pruebas externas; incluyendo, entre otros, la observación participante en el propio centro o la transparencia a la comunidad. Y ahí, afirma, la dirección y la agencia evaluadora tienen un gran camino por recorrer.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Jorge asegura que hay muchos aspectos en los que se puede delegar; se delega, por ejemplo, el Plan de Mejora y de Evaluación, la coordinación de la biblioteca, de las TICs, del programa bilingüe... Sin embargo, en lo que no se puede delegar es en estar pendiente y supervisar todo.

"Yo lo delego todo, pero si observo que hay alguna anomalía o algo que no funciona como debería, ya tengo que acudir ahí y me meto hasta las trancas; (...) O sea, que yo soy partidario de delegarlo todo y distribuir la responsabilidad, pero en algún caso, cuando ya las cosas no pueden mirar para otro lado, tienes que intervenir" (1: 10).

Quizás, al principio es más complejo delegar, porque aún no está bien constituido el equipo de trabajo, ni están claras cuáles son las tareas que debe desempeñar cada uno. Sin embargo, afirma que, después de doce años en el cargo, ahora se encuentra en un periodo de retroceso. Ya hay un equipo bien formado, y ellos tienen que sacar adelante su trabajo y asumir sus responsabilidades.

Distribuir, insiste, no significa que cada uno haga lo que quiera. Hay que distribuir y delegar de acuerdo con un Plan y un Proyecto Educativo claro.

"Tú con tus medios, con tus recursos, con tus habilidades o con tu capacidad puedes hacer como quieras tu clase, pero siempre y cuando consigamos los mismos resultados. Entonces, delegar y distribuir al máximo. (...) pero, no me importa en un momento determinado parecer poco distribuidor de poder; a veces, lo asumo porque soy responsable en ese sentido, porque me creo la dirección y en la dirección tienes que dirigir" (1: 10).

Cuando delega, siempre lo hace en personas que tienen una responsabilidad clara o que la quieren asumir; gente con capacidad para sacar el trabajo adelante, aunque sean contrarios a su ideología o a sus planteamientos. Trata de incluir a todo aquél que quiera trabajar, pero también a quienes tienen una capacidad especial para hacer cosas.

“La mayoría quiere porque hay que hacer las cosas bien, y cuando ven que hay un trabajo interesante la gente quiere subirse al carro. Aunque, haya otros que tengan discrepancias, pero la mayoría quiere trabajar en un equipo en el que se trabaja, y no rehúyen la responsabilidad porque saben que entre todos la vamos sacar para adelante. Yo no he tenido casos de esos. He tenido algún caso pero ha sido sencillamente porque no soportaba presión y no quería compatibilizar cosas (...)” (1: 11-12).

Busca siempre elegir o proponer, aunque a veces, como en las coordinaciones de ciclo, tiene que oír al equipo y, por lo general, respeta su decisión. Para cargos relevantes, como los del equipo directivo o el equipo técnico de coordinación pedagógica, intenta designar a personal definitivo en el centro y no a provisionales, puesto que cree en la estabilidad y en la sucesión en el liderazgo.

Considera, en ese mismo sentido, que el modelo debería permitir incluir en el equipo a los coordinadores de los proyectos y programas, ofreciéndoles también un cierto reconocimiento. De esta forma, no sólo se podría distribuir mejor, sino que se garantizaría la sucesión programada en el liderazgo.

La dirección como una profesión atractiva

Para Jorge ocupar un puesto directivo tiene cierto atractivo intrínseco, que proviene de la posibilidad de estar en una posición desde la que puedes hacer cambios y mejoras. Sin embargo, insiste en que cuando no llevas el cargo de un modo profesional, y la sobrecarga de trabajo, el aspecto burocrático y los sinsabores del día a día son superiores a las satisfacciones, es fácil que el atractivo vaya mermando.

“Yo veo que si no, no estaríamos, porque estamos porque queremos. (...) Quizás, porque creamos que podemos hacer algo, creamos, porque, a veces, hacemos menos de lo que creemos; y otras veces, hay cosas imponderables o ponderables, cosas bastante claras que se podrían hacer y observas que administrativamente no se te facilitan” (1: 22).

Considera que, probablemente, por esos “sinsabores” y “sobrecargas” (1: 22) existe un incentivo económico vinculado a la dirección. Pero, se trata de una remuneración pequeña, sobre todo, si se compara con otros países como Inglaterra o Francia.

El incentivo económico, afirma, quizás interese a algunos directivos. Sin embargo, para Jorge lo verdaderamente interesante no es que la administración conceda más dinero o más tiempo para dedicar a las labores directivas; sino que dé más autonomía para gestionar mejor la plantilla, o incluso, que permita un cierto grado de influencia en las decisiones que toma. Considera que de esta manera la dirección sería, indudablemente, un cargo más atractivo.

En relación al proceso de selección y acceso al cargo, cree que puede mejorarse con un sistema de evaluación más triangulado, en el que además de la comisión establecida para tal fin, intervengan otros sectores que aporten información.

La posibilidad de carrera profesional, también, es un factor importante para hacer de la dirección un cargo atractivo. En cuanto al camino en vertical, la LOE y la LOMCE presentan una adicional por la que los directores y directoras pueden acceder a la inspección por un concurso de méritos, pero las plazas para esta vía son muy escasas. El camino en horizontal consiste, desde su visión, en profesionalizar la labor a lo largo del tiempo; para que la dirección alcance su máximo rendimiento y aporte también estabilidad al centro.

"(...) Yo llevo 12 años, pero bueno, quizás, ahora es cuando esté en pleno rendimiento. A mí no me importa irme de aquí a poco, pero eso le daría una cierta estabilidad al centro. Hay otra gente que quiere irse cuando pasan los doce años (...) Yo digo abiertamente que hay que extraer lo mejor de cada profesional y eso es también promoción. La sucesión programada en el liderazgo, que eso Hargreaves lo dice" (1: 23).

Establece que, la función directiva podría mejorarse con una mayor autonomía de gestión sobre todos los recursos, especialmente en la contratación del personal docente del centro. Aunque, también, considera fundamental tener autonomía en la conservación y mantenimiento de las instalaciones de la escuela; sin tener que depender de una administración tercera, en este caso el ayuntamiento, que provoque una labor adicional.

Por supuesto, esta autonomía tiene que ir ligada a un proceso de rendición de cuentas, que asegure el uso responsable y eficaz de los recursos, ligado a la obtención de buenos resultados.

En este sentido, la rendición de cuentas no es suficiente y debe mejorarse. Así, más allá de las pruebas externas de rendimiento, considera que la administración puede emplear otros mecanismos de evaluación *in situ*, basados en la observación participante. La rendición de cuentas, afirma, también puede lograrse con un trabajo de transparencia hacia la comunidad. *"Es una línea blanda de rendición de cuentas con guante de seda" (1: 23)*, que en su centro se está llevando a cabo.

Jorge en la actualidad valora su grado de satisfacción con un ocho o nueve sobre diez. Aunque, considera que este nivel es algo que depende del momento directivo en el que te encuentres. Él, ahora, ya ha superado los momentos bajos, ha diseñado un nuevo proyecto directivo y ha renovado el cargo; así que, se encuentra bastante satisfecho.

APARTADO 7.2

Rocío: una dirección compartida y enfocada a lo pedagógico

Rocío es directora de un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en un pueblo de la provincia de Granada.

El colegio, que fue fundado en 2007, cuenta con una sola línea educativa en las dos etapas que atiende y con un claustro poco numeroso, compuesto por un total de quince docentes.

El alumnado que acude a esta escuela presenta un nivel social y económico medio-bajo; provienen, por lo general, de familias que viven en las zonas cercanas al centro, y que tienen un perfil de renta baja, de familia desestructurada, numerosa o monoparental. Son familias que muestran muchas necesidades, agravadas en la actualidad por la crisis económica, pero que en la mayoría de los casos tienen ganas de implicarse y participar en el centro.

- Entre las señas de identidad del colegio se encuentran:
- El bilingüismo, siendo el único CEIP bilingüe de la localidad.
- Una metodología de trabajo diferente, que abandona el libro de texto para diseñar unidades didácticas centradas en las competencias básicas y en las necesidades educativas de los alumnos.
- El fomento de la implicación de las familias en el centro y en la educación de sus hijos.
- La apertura a la comunidad.
- El desarrollo de múltiples proyectos educativos, que tienen como objetivo fundamental mejorar el aprendizaje integral de los alumnos.

Todos estos rasgos característicos son bien conocidos en la localidad y convierten al centro en el más demandado de toda la zona.

"Pues nuestro cole, ahora que tenemos muy reciente la matriculación, es el más demandado de la localidad; y bueno, eso nos da orgullo, pero también es decirle a muchas familias que tienen que irse a otros coles (...) Nos causa mucha pena. Pero bueno, con orgullo decir que es el más demandado. Pues, no sé si porque es bilingüe y es el único colegio que hay en la localidad bilingüe (...) Es bilingüe y bueno trabajamos de una manera también diferente (...)" (2: 1).

Historia en la dirección

Rocío lleva once años trabajando en esta localidad granadina. Antes de la creación de su escuela estuvo varios años como docente y secretaria de otro colegio de la zona. En el centro actual lleva siete años, de los cuales cinco ha desempeñado el cargo de jefa de estudios y dos el de directora.

Explica que llegó a la dirección de esta escuela porque el anterior director se jubiló. Cuando se produce una jubilación es la administración quien designa al director del centro para que ocupe el cargo, de forma provisional, durante un año, y por lo general, el puesto recae sobre el jefe de estudios. Después, se decidió a presentar un proyecto de dirección para continuar como directora del colegio.

"(...) Y bueno, mi planteamiento fue primero buscar a ver si contaba con gente apañada y buena, que yo sabía que había en el cole, pero por si me decían que sí o no querían formar parte de mi equipo. Primero, era tener un equipo formado, y después, decidimos a presentar un proyecto. Y bueno me encontré a Isabel que ya había pertenecido a mi anterior equipo cuando era provisional, la cogí de jefa de estudios y ella continúa, me dijo que sí. Y la otra compañera que teníamos de secretaria, se marchó el año pasado con un puesto ya fijo, con lo cual ya no contaba con ella. Le pregunté a otro compañero, a Juan, si quería la secretaría, y bueno, al principio era un poco reticente... porque sabemos dónde nos estamos metiendo. (...) Y bueno, al final nos liamos la manta la cabeza y ya está. Presentamos proyecto y como era el único proyecto en el cole nos lo aprobaron y ya está" (2: 1-2).

Afirma que el mundo de la dirección tiene muchos inconvenientes pero que también tiene algunas ventajas; una de esas ventajas, la que más le llamó la atención, es que puedes tomar las riendas y hacer del colegio tu colegio, con lo que crees que debe ser la educación, transmitiendo ese ideal y esa visión de escuela a los compañeros para que, entre todos, se pueda llevar a cabo.

"(...) Entonces, a nivel pedagógico puedes hacer muchísimas cosas, y eso es lo que mueve a una dirección; a nosotros, por lo menos, es lo que nos movió a coger la dirección: darle el giro que nosotros queríamos a la educación, para ser el cole que todos anhelamos y creemos (...). Y yo siempre he pensado que la dirección es el sitio adecuado para poder dirigir, ver lo que uno quiere y coger las riendas" (2: 2).

» **Experiencia y formación para el cargo**

Rocío lleva más de veinte años dedicada a la enseñanza, trabajando en distintos centros de las provincias de Jaén y Granada. Durante este tiempo ha ocupado diferentes cargos del equipo directivo, que le confieren una vasta experiencia en el campo de la dirección escolar; concretamente, ha sido secretaria y jefa de estudios durante siete u ocho años, y además de los dos años que lleva al frente de esta escuela, previamente ya había ejercido la dirección durante cuatro años en un centro de educación de adultos.

Indica que toda esta experiencia en el ámbito de la educación, como docente o como miembro de equipo directivo, contribuye mucho a su ejercicio diario y le ha permitido forjar un ideal de escuela hacia el que direccionar su trabajo; pasar por diferentes colegios, unos mejores que otros, le ha ayudado a clarificar su visión y a comprender la importancia que tiene la dirección.

“(...) porque la dirección es tan importante en un cole, que hace que todo marche estupendamente o que vaya mal. Hasta que los propios compañeros nos llevemos bien o mal, también lo dicta la dirección, hasta en ese punto; porque aquí no venimos sólo a trabajar, en nuestro cole la gente no viene solamente a trabajar, a echar las cinco, seis o siete o las diez horas que a nosotros nos pagan, echamos más. Porque invertimos en compañerismo, echamos también nuestras horas y nuestra dedicación, porque es muy importante” (2: 3).

Aunque tan sólo lleva dos años en la dirección de esta escuela, Rocío comenta que no le ha resultado difícil incorporarse al cargo y desempeñar las labores propias del mismo. Su experiencia previa como jefa de estudios de este centro en un proyecto de dirección muy compartido, en el que todo se hacía de manera colaborativa, le ha permitido enfrentar este trabajo con cierta facilidad y con mucho conocimiento.

“(...) el cargo no me ha venido muy grande, sabía hacerlo todo; no es como cuando llegas de nuevas, para mí ha sido muy fácil. La diferencia es que las cosas ahora las firmo yo y antes el director, pero lo hemos llevado todo muy compartido y no me ha sido difícil. He seguido o he intentado seguir la misma línea que él llevaba, porque era la que yo compartía, y para mí no ha sido difícil” (2: 15).

En lo relativo a la formación para la dirección, afirma que cuando fue directora por primera vez, en el centro de adultos, tuvo que realizar un curso formativo de unas noventa horas que le acreditaba para el ejercicio del cargo. Sin embargo, este curso, impartido por la administración, estaba centrado esencialmente en el manejo de sistemas informáticos, y no le aportó conocimientos sobre lo verdaderamente importante de la dirección: configurar tu visión de escuela, ejercer el liderazgo, ser un buen líder, implicar a las familias...

Insiste en que todos esos conocimientos la dirección los tiene que buscar a parte. Así, por ejemplo, realizó junto con el resto de su equipo directivo un curso sobre liderazgo organizado

en Ávila por la UIMP. Explica que fue un curso intensivo de una semana, y que gracias a la calidad de los ponentes y a la bibliografía aportada aprendieron muchísimo.

En esta segunda etapa como directora no ha realizado la formación inicial facilitada por la administración, pues ya contaba con la acreditación y con experiencia de más de cuatro años en diferentes cargos; sabe que estos cursos siguen existiendo para los directores noveles, sin embargo desconoce si su perspectiva ha cambiado.

Considera, en definitiva, que la formación que recibió para el cargo por parte de la administración, a pesar de las muchas horas invertidas, fue insuficiente para desempeñar con eficacia su trabajo; aunque sí le fue útil para establecer vínculos con otros directivos escolares.

El día a día en la dirección

Rocío cuenta que, por desgracia, en la dirección se dedica mucho tiempo a las labores burocráticas y administrativas; hay mucho papeleo y muchos documentos que cumplimentar y entregar. Al no disponer de un administrativo que se encargue de la realización de estas funciones, todo este trabajo recae sobre la dirección, quitándole tiempo a lo que verdaderamente importa: lo pedagógico.

Pero, afortunadamente, los tres integrantes del equipo directivo llevan a cabo una dirección muy compartida, en la que todos saben de todo y se ayudan mutuamente en la ejecución de sus funciones; así, no importa a quién le corresponda la tarea, cuando uno no puede la asume otro.

Trabajar de forma tan cooperativa requiere una gran coordinación entre los miembros del equipo; por ello todos los viernes dedican al menos dos sesiones a reunirse.

Para ella lo más importante es lo pedagógico; y para que lo pedagógico funcione bien hay que atender, desde su punto de vista, tres pilares básicos: los docentes, las familias y los alumnos.

Desde la dirección, lo primero es intentar que el profesorado esté cómodo en su trabajo y se sienta escuchado y atendido. Si ellos vienen a gusto y contentos a la escuela hacen mejor su labor con los alumnos y las familias, y se reducen los problemas.

Otro factor fundamental son las familias. Es importante fomentar su implicación tanto en el colegio como en el aprendizaje de sus hijos; deben conocer cuál es la tarea de la escuela y cómo se trabaja en la misma, pero al tiempo, deben tener muy claro cuál es su función y qué demanda el centro de ellos.

"(...) Tenemos muchas reuniones en el cole, generales por lo menos una al trimestre con los padres, y luego, de tutorías siempre que la pidan ellos o la pidamos nosotros, los tutores. Tenemos que hacerles ver que ellos son muy importantes: el pilar fundamental para un niño es la familia, y que nosotros vamos a estar con los alumnos cinco horas y lo vamos hacer lo mejor que podamos y sepamos; pero que ellos cuando llegan a casa tienen una labor también muy importante, y tenemos que hacerles ver eso. Y eso lo intentamos a través de charlas, reuniones generales (...)" (2: 4-5).

Y por otra parte están los alumnos; hay que quererlos mucho y tratarlos como si fueran tuyos.

En lo relativo a labores complejas, no considera que haya ninguna labor especialmente difícil de desempeñar. A menudo, en la mayoría de los centros, el trato con las familias es uno de los aspectos más peliagudos a los que tiene que hacer frente la dirección; pero en su caso concreto, la relación con los padres no resulta un asunto complicado, porque están muy encima de ellos y conocen muy bien la forma de trabajar del colegio.

Insiste en que para ella lo más arduo de la dirección es no poder estar dentro del aula tantas horas como le gustaría; pero es consciente de que si tuviera más clases no podría dedicarse por entero a la práctica directiva, y comprende que esta labor también es muy importante y alguien tiene que hacerla.

"(...) porque a mí lo que me gusta es la escuela, la tiza... desgraciadamente con los niños, que es lo que más te reconforta, nada más que tengo seis o siete horas, depende del año (...)" (2: 3).

Apoyo a la calidad de la labor docente

Rocío considera esencial contribuir desde la dirección a la creación de un buen clima de centro en el que los docentes se sientan a gusto y se lleven bien, y en el que haya compañerismo y se trabaje de manera colaborativa; el clima es para ella un aspecto muy importante al que hay que dedicar tiempo.

"Es fundamental el que los maestros y las maestras vengan contentos a clase; si tú trabajas a gusto y estás feliz en un sitio lo vas a dar todo de ti. (...) Nosotros, a pesar de que las tutorías y demás las asignamos desde la dirección, sí pedimos opinión antes de asignarlas, pedimos opinión de qué es lo que tú quieres dar este año, qué es lo que te vendría mejor, qué curso; siempre pidiéndole opinión al profesorado. Es fundamental que ellos estén a gusto, muy, muy fundamental, porque trabajarán mejor (...)" (2: 4).

La metodología de trabajo que sigue el centro requiere de mucha coordinación en todas las materias; son necesarios acuerdos y consensos a nivel pedagógico para que todos los docentes cuando entran en las aulas, sean tutores o no de las mismas, sepan muy bien qué dar y cómo darlo, porque se ha decidido que es lo mejor para que los alumnos aprendan. Y esta labor hay que hacerla a nivel de claustro y de ciclo, pero especialmente en el claustro porque es donde se reúnen todos los maestros.

Existe, por tanto, una gran coordinación que se logra y se mantiene con reuniones periódicas y estableciendo una comunicación fluida en la que todos están al tanto de todo lo que ocurre en la escuela. La dirección elabora cada semana un comunicado interno en el que recoge información sobre todo lo que está previsto para la siguiente semana, incluyendo asuntos pedagógicos relevantes, claustros, reuniones de ciclo, y los puntos a tratar en las mismas, para que todos el profesorado pueda conocerlos y llevarlos preparados.

Dentro de esta dinámica de trabajo tan coordinada y colaborativa, la toma de decisiones también es compartida; como dice Rocío hay que “tomar opinión de los demás, porque esto no se hace solo, esto tiene que ser en común” (2: 5). Con el objetivo de conocer la opinión del profesorado, la dirección reúne al claustro semanalmente y allí se dan a conocer y se debaten las propuestas pedagógicas, bien provengan del equipo directivo o del profesorado. Hay ocasiones en las que el claustro no consigue llegar a un acuerdo, es entonces la dirección quien tiene la palabra final, decantándose por aquello que considera mejor para la escuela.

“Muchas de las ideas también parten de los maestros, aunque la mayoría provienen de la dirección; pero a ellos siempre se les escucha, porque es posible que estemos equivocados o no sea el momento para ponerlo en marcha y haya que posponerlo, siempre que se argumente. No hay problema si alguien quiere hacer algo, y muchas de las ideas innovadoras surgen de ellos, de las mismas aulas” (2: 9).

También, es importante escuchar a los docentes para conocer lo que quieren y lo que necesitan, intentando solucionar sus peticiones o problemas de la mejor manera y lo antes posible. Rocío considera que tanto ella como el resto de su equipo son muy inmediatos y muy empáticos, siempre se ponen en la piel de sus compañeros, porque entienden que si piden algo es porque lo necesitan; intentan cubrir todas las necesidades de los docentes dentro de sus posibilidades y las del propio centro, con el objetivo de crear un buen clima de trabajo que les facilite su labor en el aula.

“(…) No hay una pócima, se les escucha lo que quieren, lo que necesitan y si se puede se les da. Este año como ya tenemos conocimientos digitales pues los maestros querían pizarras digitales (…) Tampoco disponemos de mucho dinero, que los presupuestos están muy cortos, y nos hemos hipotecado durante cinco años y hemos puesto cuatro pizarras digitales, y ahora los maestros están contentísimos. Se trata de dar, dentro de las posibilidades que tiene el centro, para que la gente esté a gusto y contenta. Y por eso la gente cuando yo pido o exijo algo también dan de sí. Yo creo que es un ten con ten, yo te doy y tú me das (…)” (2: 10-11).

La dirección es en su conjunto muy cercana al profesorado y muy accesible; como dice Rocío las puertas de su despacho siempre están abiertas y en todo momento están disponibles para atender cualquier necesidad.

“(…) Esto es todo el día entrando gente porque necesitan, porque quieren... Por ejemplo, cuando estábamos en la puerta ha venido una profesora a decirme si puedo estar con ella en la tutoría. Que yo le podría decir que no, que la tutoría es suya y los niños también; pero si me necesita pues ya está. Si yo le dijera no, no, no, pues entonces cuando yo le pidiera cualquier cosa ella me podría decir también que no. Pero si ella sabe que puede contar conmigo para todo (...)” (2: 11).

Por otra parte, la formación del profesorado es también un asunto esencial al que la dirección concede mucho apoyo. Rocío comenta que a finales de curso el equipo directivo se reúne para establecer los aspectos formativos en los que se va a hacer más hincapié; para ello

tienen muy en cuenta qué y cómo se va a trabajar en el siguiente curso escolar, así como, las propuestas de mejora que se elaboran a nivel de ciclo. Por ejemplo, el año pasado en el análisis de estas propuestas se detectaron necesidades formativas relacionadas con las nuevas tecnologías y el aprendizaje por proyectos. El siguiente paso es contactar con la asesora del CEP para que se encargue de organizar esa formación para el próximo curso.

Pero además de la formación oficial que les ofrece el CEP, el centro organiza cursos y talleres aprovechando el capital profesional disponible en el mismo. Por ejemplo, se forman en competencias a través de los compañeros que han acudido a los cursos del Programa Comback y Pitback, empleando los materiales facilitados en los mismos; semanalmente, dedican por las tardes una hora y media a la formación TIC, a través de un taller que dirige uno de los maestros del centro; los docentes más entendidos en una temática acuden a la formación oficial, y luego se encargan de informar al resto del claustro; o incluso, aquellos profesores más expertos en una metodología de trabajo se encargan de mentorizar a otros para que puedan desarrollarla en sus clases. Rocio considera que cada uno es bueno en una cosa y es importante reconocérselo; y por supuesto, hay que aprovechar ese potencial para que ayude y forme a aquellos compañeros que lo requieran.

“Y cuando alguien no sabe hacer algo, como por ejemplo al principio con los guiones de lecto-escritura, reservábamos una sesión a la semana para que ese compañero que sí sabe lo hiciera in situ, dentro de la clase, y la tutora se sentara y fuera aprendiendo, hasta que considerara que ya podía hacerlo sola. Cuando no tenemos una formación y otra gente sí la tiene aprovechamos ese recurso” (2: 10).

Colaboración más allá de la escuela

Desde la dirección se promueve la colaboración con diferentes organismos y entidades de la comunidad. Así, a nivel de localidad mantienen relación con la Fundación Sierra Elvira, que facilita financiación para el desarrollo de proyectos educativos y concede ayudas económicas para material escolar a alumnos sin recursos que obtienen buenos resultados.

“(…) En enero abrieron una convocatoria para presentar proyectos de cualquier temática a nivel educativo, y podemos participar todos los centros; nosotros hemos participado con un proyecto sobre fotografía, fomentando la creatividad a través de la fotografía. Le hemos pedido cámaras fotográficas, y en vez de comprarlas para el cole, la fundación ha comprado las cámaras y nos las prestan. Y vamos a empezar en abril, ahora, el proyecto éste” (2: 12).

Además, han participado con la ONG “Liga Popular para la Educación”, que presentó al centro un proyecto para trabajar los Derechos Humanos con los alumnos, y ha impartido talleres en tercero y quinto de Primaria.

Por supuesto, tienen un estrecho vínculo con el ayuntamiento, que es el encargado del mantenimiento del centro y siempre está dispuesto a colaborar. Además, hace múltiples ofer-

tas a nivel cultural y cuando organiza algún acto, como el Día de la Mujer, el Día de la No Violencia... reserva una parte educativa para que intervengan los centros.

Como afirma Rocío, desde el colegio intentan engancharse al carro de toda entidad que les ofrezca una propuesta educativa interesante. El objetivo es claro: todo se hace por los niños, para que se enriquezcan y para que tomen conciencia de que la educación va más allá de la escuela y de sus maestros; que hay mucho que aprender, muchas formas de hacerlo y que pueden adquirir conocimientos de las personas que están a su alrededor y forman parte de su entorno.

Por otra parte, la relación con las familias de los alumnos es muy buena; la mayoría están muy involucrados en la educación de sus hijos. Desde el centro, y más concretamente desde la dirección, están muy pendientes de fomentar la implicación de los padres, especialmente de aquellos que son más reticentes.

"Hombre, siempre hay alguna familia con la que hay que estar más pendientes, pero claro, como no los dejamos; es decir, que si no han venido a tutoría o no han venido a recoger las notas del niño pues los llamamos para saber por qué. Y yo me preocupó de saber esas cosas, y al día siguiente cuando estoy en la puerta se lo digo; y entonces me pongo en esa tesitura, para que a la fuerza... Los papás llaman preocupados para avisar que no han podido llevar al niño, pero que luego van a venir a las dos a recoger los deberes. También, como estamos ya muy capaces con las nuevas tecnologías, y todos tenemos un blog, pues ya se suben los deberes al blog; se hacen muchas cosas a través del blog, y mucha implicación de los padres se hace a través del blog" (2: 11).

Es esencial que los padres sean conscientes de la importancia que tienen en la formación de sus hijos; y desde la escuela se les deja muy claro, a través de charlas y reuniones, cuál es el papel que deben desempeñar para contribuir a esta labor pedagógica.

"Es fundamental, también, que las familias entiendan nuestra forma de trabajar, cuál es nuestra función en el cole, tenerla ellos muy clara, y cuál es su función, qué le pedimos nosotros a ellos" (2: 4).

Rocío comenta que les gusta que las familias intervengan mucho en las actividades del centro y diseñan, incluso, programas para que puedan participar.

"(...) Ahora, la seño de segundo está con la prueba escala y va a echar mano de los padres. (...) Nosotros hemos hecho una versión del Banco del Tiempo Escolar, y vienen los papás que están en el de la localidad y los usamos como voluntarios y monitores en muchas actividades. Ellos dedican su tiempo al cole. (...) Ésta es una manera de atraer a los papás para que intervengan en la escuela; y se los utiliza para meterlos en las clases y que nos ayuden a trabajar. (...) Y ahora, el veintiuno hacemos una plantación de árboles, porque llevamos un Programa de "crece con tu árbol", y nos dan árboles y un día al año los plantamos donde el ayuntamiento nos dice que repoblemos. Y ahí si vienen los papás y nos ayudan también" (2: 8, 12).

También, mantienen contacto con otras escuelas a través de proyectos educativos; por ejemplo, con colegios de Granada y del resto de Andalucía mediante el Proyecto Pitback de desarrollo de competencias básicas.

A nivel de localidad, están inmersos junto a otros colegios e institutos de la zona en el Programa Vegaeduca, que tiene como objetivo el cuidado de la Vega de Granada. Dentro de este programa se plantean múltiples actividades en las que están implicados todos los centros participantes; este año la temática es la Vega y Lorca, y se ha hecho, incluso, un libro viajero que está yendo por el mundo.

Asimismo, pertenecen a una Red de Centros con el Proyecto Escuela Espacio de Paz en la que están implicados los colegios de la localidad.

En general, la relación con los centros de la zona es muy estrecha, y además del desarrollo de proyectos comunes mantienen contacto frecuente a través del CEP, que organiza programas formativos dirigidos a todos los docentes de estas escuelas.

“(...) Con el CEP de Granada hacemos cursos en los que estamos todo el profesorado de la localidad, y hacemos muchas cosas en común; hacemos muchos encuentros en común y tenemos establecidos los aprendizajes mínimos de la localidad, para toda la localidad los mismos. Y eso hace también que todas las familias de la localidad entiendan y comprendan como se trabaja en el cole; aunque en el “X” se trabaje de una manera, en el “Y” de otra y en el “H” de otra, es como un nexo común en el que todos estamos implicados. Lo hacemos a través del CEP y hacemos la formación todos a la vez” (2: 5).

Entre las direcciones de estos centros también existe un cierto vínculo, propiciado por la inspección. El inspector de la zona es una persona muy trabajadora y tiene muy claros cuáles son sus objetivos; gracias a él los directores están muy unidos y se reúnen a menudo para tratar aspectos educativos como la escolarización. Considera que la relación que mantienen es muy buena, se llaman entre ellos cuando organizan algo, e incluso, a veces se van de comida para estrechar lazos.

Rocío es además miembro de la Asociación Andaluza de Directores (ASADIPRE). A través de los encuentros que organiza a nivel provincial y regional, de sus foros y su plataforma en internet los directores pueden encontrarse, buscar asesoramiento, acceder a información y resolver dudas.

Fijación y evaluación de metas educativas

Rocío afirma que en su escuela son muchos los propósitos y las metas a alcanzar a corto y a largo plazo; y es que éste es un centro en el que les gusta mucho innovar, tomar ideas de todas partes, plasmarlas e intentar ponerlas en marcha.

“(...) Vamos cogiendo de cada uno de los proyectos que conocemos lo que mejor se adapta a nuestro centro, y eso se hace leyendo mucho, participando en cursos de formación...” (2: 8).

Así por ejemplo, comenta que hace unos años, cuando aún era jefa de estudios y tenía docencia en el primer ciclo, propuso eliminar los libros de texto para trabajar por unidades didácticas integradas.

“(...) Como las unidades didácticas son la filosofía del bilingüismo y a nosotros nos direcciona el bilingüismo, empezamos a hacer unidades y a quitar libros de texto. Estuvimos un par de años sin libros, con muchísimo trabajo, muchas reuniones para hacer nuestro proyecto curricular, para decidir qué dábamos en cada proyecto y en cada unidad. Establecimos una serie de unidades, que ahora son seis. (...) Nuestro cole tiene ahora mismo desde tres años hasta sexto, y todos vamos en la misma línea. Ahora estamos en la unidad cuatro: “Mi planeta tierra”, y lo mismo están dando en primero que en sexto, cada uno a su nivel, pero todos están hablando del planeta, del universo, del sol...” (2: 7).

Dentro de esta metodología de trabajo buscaban el desarrollo de las competencias básicas; en este sentido se han formado mucho trabajando en el Proyecto Combas, que implementó el Ministerio de Educación en 2010 para poner en marcha las competencias que desde Europa se estaban exigiendo. Así, Rocío explica que las unidades integradas son la evolución de este proyecto centrado en competencias. Actualmente, siguen trabajando en esta línea, a nivel andaluz, dentro del Proyecto Pitback.

“(...) Tuvimos la suerte de que nos cogieron como centro en Granada; aquí cogieron sólo tres centros: una muestra de Educación Infantil y Primaria que éramos nosotros, un centro concertado, y un instituto en Baza. Hemos estado todos estos años yendo a Madrid para recibir formación y luego ponerla en marcha aquí (...)” (2: 7).

Además, como novedad, como no querían que se les escapara ninguna de las competencias básicas ni de los contenidos que tenían que dar, han empleado libros digitales, especialmente en quinto y en sexto de Primaria, donde trabajan con la Plataforma de la Editorial Planeta.

Para el centro es también un aspecto esencial la apertura a la comunidad, fomentando en gran medida, a través de actividades y proyectos, la colaboración de la localidad, y muy especialmente, la implicación de las familias.

“A mí me hubiera gustado formarnos más en comunidades de aprendizaje, que es una forma de trabajar en los colegios, pero no lo veíamos viable en nuestro centro. Nos formamos, fuimos a los cursos de formación del CEP para ver si podíamos ponerlo en marcha; pero al final escoges lo mejor que tiene el proyecto, pero no lo aplicas tal cual. Comunidades de aprendizaje es algo más cerrado, ellos lo tienen todo muy estructurado porque es un proyecto, y a nosotros nos interesa más que participe el barrio pero de otra manera. Nosotros vamos cogiendo lo que nos interesa; por ejemplo, el año pasado cuando entraron los niños de tres años, la maestra detectó una serie de carencias en aspectos esenciales, y se propuso hacer tertulias con los padres (...)” (2: 8).

Esta visión centrada en el desarrollo de competencias básicas, a través de una metodología basada en unidades didácticas integradas, y la apertura a la comunidad tiene su origen en la

dirección. Rocío confirma que esta idea de escuela surge de la experiencia, de la formación continua a través de cursos y de la lectura, así como, de conocer lo que hacen en otros centros y tomar lo que resulta más adecuado a las características del suyo. Para ella es esencial como líder tener muy claras las ideas de qué tipo de escuela quieren ser y qué objetivos tienen que alcanzar, al menos en lo más básico, así como mantenerse firme en esos propósitos en el tiempo.

Aunque esta visión tiene su origen en la dirección, también es compartida por todo el profesorado del centro, que ha sido informado en todo momento de las nuevas perspectivas, ha participado en el proceso de toma de decisiones y ha sido parte activa de su implementación.

“Están muy implicados con esta visión de centro. Sí que algunos en un principio... Esto hay que madurarlo, cambiar de metodología y dejar los libros causa mucha tensión y mucho agobio, porque no saben lo que tienen que dar. Pero cuando tú les das su proyecto curricular la gente está más receptiva a esos planteamientos, aunque unos más que otros. Esta evolución hay que hacerla despacio, tú no puedes plantear quito los libros y ya que se apañen. Además, necesitas el consentimiento de todos, porque esto es una labor conjunta; y cuando tienen dudas intentamos resolverlas en el momento, y en nuestro despacho las puertas siempre están abiertas” (2: 9).

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Rocío comenta que su dirección es muy compartida. Los tres miembros que la componen forman juntos un gran equipo que trabaja de forma muy coordinada; en él todos saben de todo y se ayudan en el desempeño de sus funciones.

Insiste en que la dirección en su escuela es tan compartida que va más allá de los límites del equipo directivo, incluyendo a todo el claustro en el proceso de toma de decisiones.

Desde la dirección evitan delegar aquellas tareas que son más suyas, aunque sí priorizan y las distribuyen entre los tres miembros del equipo.

“Priorizamos, lo que primero tengamos que hacer. Hay ciertos documentos que hay que aportar en unas fechas determinadas, por ejemplo, el parte de faltas. El parte de faltas lo debe llevar Isabel porque es la jefa de estudios; el control de la asistencia del profesorado lo tiene que hacer, por ejemplo, del uno al cinco y si yo veo que del uno al cinco ella no se ha sentado por lo que sea, porque no ha podido, porque tiene más clases y veo que ella no lo ha hecho pues lo hago yo. Nosotros tenemos una libreta en la que vamos apuntando lo que tenemos que hacer diariamente [...] da igual que lo haga ella o que lo haga yo” (2: 6).

En lo que sí delegan ampliamente es en todos los aspectos pedagógicos, y lo hacen a través de los coordinadores de ciclo.

“(...) por ejemplo, los coordinadores de ciclo tienen manga ancha para hacer y deshacer a nivel organizativo lo que quieran para su ciclo. Les damos libertad en ese sentido, aunque lo tienen que comunicar a la dirección. Se les deja para que a nivel pedagógico hagan muchas cuestiones” (2: 6).

En lo relativo a los criterios de selección de los coordinadores, Rocío cuenta que cómo en su centro son muy pocos docentes y todos están definitivos van rotando en el cargo. Afirma que, por lo general, a los maestros no les gustan los cargos y para evitar que alguien pueda protestar en un momento dado se ha tomado la alternativa de rotar, para que todos tengan que asumir tarde o temprano esa responsabilidad.

La dirección como una profesión atractiva

Considera que en la actualidad los cargos directivos suponen más inconvenientes que ventajas. Desde su punto de vista, la principal ventaja es poder desarrollar su visión de escuela, transformar el centro y hacer de él lo que cree que es mejor en base a la filosofía que defiende.

Uno de los mayores inconvenientes es el exceso de burocracia y papeleo; el tener que rellenar y entregar tantos documentos. Toda esa labor administrativa recae sobre los hombros de la dirección, restando mucho tiempo que se podría dedicar a lo realmente importante, a lo pedagógico.

“Pues si todo el papeleo lo hiciera un administrativo o si cada vez que grabamos algo no tuviéramos que enviarlo en papel y digitalmente... hay ciertos aspectos como por ejemplo el Plan de Familias... y ahora ya nos hemos quitado de comedor escolar, pero es mucho tiempo el que se dedica a estas cuestiones. Tener que cobrarle a los niños el aula matinal, yo necesito sentarme, aunque sean sólo treinta niños e ir cobrándoles el recibo del aula matinal. Y para eso yo necesito una hora en la que nadie me interrumpa, porque como se hace a través de la caja electrónica la sesión caduca, y cada vez que te interrumpen tienes que volver a empezar. Eso del Plan de Familias a mí me ocupa muchísimo, y eso que ya no tenemos que hacer el comedor porque lo lleva una empresa externa. Es mucha tarea; si todo eso lo hiciera alguien externo... Un administrativo lo puede hacer perfectamente y dejarnos a nosotros las tareas pedagógicas y de organización, que nos llevan también mucho tiempo pero que son más satisfactorias” (2: 14).

En lo relativo a los incentivos económicos, Rocío insiste en que para ella el dinero no es un aspecto importante y en ningún momento es algo que haya tenido en cuenta para optar a la dirección del centro. Sin embargo, considerando la labor que desempeñan los directivos escolares y las responsabilidades que conlleva un cargo, estima que la dirección no está bien remunerada.

Reflexionando sobre el sistema de acceso al cargo, estima que el actual no está mal, pero que como todo es mejorable. Hasta la actualidad se le ha concedido al consejo escolar una potestad que para algunos compañeros que han querido acceder a la dirección ha resultado problemática, porque no han conseguido el respaldo necesario por parte de algún sector, como pueden ser las familias. En su caso esto no ha supuesto ningún problema, pero entiende que otras personas puedan tener una perspectiva diferente a la suya y estar en contra de este sistema. Con la nueva Ley de Educación, con la LOMCE, este proceso de acceso se ha

modificado y se va a limitar el poder del consejo escolar; aunque no sabe si estos cambios van a suponer una mejora o un empeoramiento para la dirección y, en definitiva, para la escuela.

“No sé si el enfoque que la LOMCE le quiere dar ahora a la dirección es el correcto o no, de elegir a dedo al director y ponerlo. No sé cómo funcionará desde esa perspectiva, no sé si funcionará mejor, ya lo veremos” (2: 15).

Por otra parte, Rocío considera que la administración, más concretamente, la delegación de educación escucha muy poco a la dirección y a los centros; en ese sentido se siente poco respaldada, pues cuando tienen una necesidad verdaderamente importante y hacen una llamada telefónica pocas veces son atendidos.

Sin embargo, sí destaca el papel de la inspección. El inspector de su escuela es una persona muy válida, que tiene muy claros los objetivos a alcanzar; se sienten muy respaldados por él, pues siempre los atiende, con independencia del momento, y solventa muchos de los problemas que les surgen.

Sí se siente satisfecha con el grado de autonomía que la administración ha dado a los centros en el ámbito organizativo y pedagógico. En ese sentido tan sólo le pediría una mayor dotación de recursos humanos, para poder atender adecuadamente las necesidades que presentan los alumnos y cumplir con el proyecto que a nivel educativo han establecido.

“A lo mejor... la gente piensa que el tema de la autonomía de los centros, pero yo creo que sí que tenemos autonomía. Es verdad que hay cierta normativa que tenemos que cumplir, de la que no podemos salirnos; pero a nivel organizativo y pedagógico tenemos mucha manga ancha, y creo que no nos creemos todavía que tenemos tanta autonomía como la administración nos da. En ese sentido estoy contenta, no pediría más, que nos dejen como estamos” (2: 15).

Expresa que, en general, su nivel de satisfacción con el cargo es alto; y aunque tan sólo lleva dos años en la dirección de este centro, su experiencia previa en cargos directivos le ha sido de mucha utilidad y le ha facilitado el desempeño de sus labores.

APARTADO 7.3

Manuel: implicación, trabajo y calidad

Manuel es director, desde hace siete años, de un centro de Educación Infantil y Primaria público situado en una localidad granadina.

La escuela fue creada en el año 1984 como un centro de Educación Especial. Poco a poco, con el movimiento de la integración escolar, el centro dejó de ser específico y se transformó en un línea 1, manteniendo algunas aulas específicas. Actualmente, esta escuela sigue siendo un referente en la comarca en el ámbito de la educación especial, y conserva dos aulas específicas. Es un colegio pequeño, que atiende a unos 240 alumnos, con un claustro compuesto por 17 docentes.

El alumnado que recibe el centro presenta un nivel social, cultural y económico medio. En la localidad, en general, hay mucho funcionariado, aunque no grandes puestos, y un importante sector de población que vive de las tareas agrícolas. El ambiente que predomina en los centros educativos de la zona es bueno, sin la presencia de conflictos importantes.

En la localidad hay un total de seis escuelas: cuatro públicas y dos concertadas. Sin embargo, la ratio de alumnos se ha visto disminuida en los últimos años; pues a raíz de la crisis, muchas familias, especialmente de inmigrantes, han abandonado la comarca, llegando incluso a reducirse el número de líneas de alguno de los centros.

El nivel académico de este colegio es bueno. Precisamente, en las Pruebas Escala han obtenido un 100% en competencia matemática. Nunca han quedado por debajo de la media andaluza, ni provincial, ni local, manteniendo una puntuación que supera siempre el 4,5 sobre 6, tanto en lengua como en matemáticas.

Es una escuela muy activa, con un claustro muy implicado en el desarrollo de diferentes proyectos educativos. Han sido, incluso, uno de los cuatro centros andaluces seleccionados para desarrollar el proyecto 'Vivir y sentir la Alhambra'.

Tiene una dinámica muy diferente a otros centros tipo, donde se ciñen exclusivamente a lo pedagógico. Esta escuela cuenta con aulas específicas, un aula matinal, un comedor de gestión directa y personal laboral contratado; por lo que desde la dirección hay que coordinar muchos otros aspectos.

Fortalezas y debilidades de la escuela

La principal ventaja del centro, según Manuel, es que le da una dimensión diferente al alumnado, permitiendo que los alumnos que se encuentran en aulas ordinarias convivan con los que están en las aulas específicas, con independencia de la dificultad que presenten (autismo, parálisis cerebral, síndrome de Down...). Existe una calidad distinta en las relaciones entre todo el alumnado y el personal de la escuela.

“Esa convivencia, la verdad es que te enseña más, incluso a los maestros y maestras nos enseña más de lo que nosotros podemos enseñarles” (3: 1).

Otra ventaja importante es el nivel de implicación del profesorado. Siempre están dispuestos a trabajar e involucrarse en nuevos proyectos y programas, que puedan suponer un beneficio para el alumnado; y lo hacen con buena cara y con buen humor. Así, aunque son muchos los proyectos en los que están inmersos, todos van saliendo adelante. Éste es el ambiente de trabajo que impera en la escuela, de modo que como dice Manuel *“las personas que vienen nuevas, tienen dos opciones: o entran en la dinámica o se quedan a parte” (3: 2).*

Desde su punto de vista, el mayor inconveniente al que tienen que hacer frente, además de a la falta de recursos que afecta a todos los centros públicos, es el tamaño del colegio. Aunque ser una escuela de una sola línea aporta ventajas relativas al clima, mucho más íntimo y familiar, imposibilita que haya intercambios de alumnos a nivel de grupos. Los alumnos entran en Infantil, con tres años, y se marchan en sexto, habiendo estado nueve años juntos; y las relaciones, lo quieras o no, se vician, para lo bueno y para lo malo.

“(...) De hecho, cuando hemos podido desdoblar algún curso, porque ha salido el número de alumnos... y se nota, se nota. Hay niños que a lo mejor no destacaban, y al cambiarlos de grupo, florecen, porque no sienten la presión que sentían antes en las relaciones que mantenían. Ese es el gran defecto, el gran déficit que le veo yo a este centro, pero claro, ni hay espacios ni hay alumnos para crear otro centro de línea 2” (3: 2).

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Manuel es director de esta escuela desde hace siete años. Explica que cuando llegó a ella, en el año 1995, al director le quedaban tan sólo dos años para jubilarse, y planteó la necesidad de renovar el cargo.

Él ya tenía experiencia en el ámbito directivo, pues había sido director durante cuatro años en un centro público rural. Se comentó a nivel interno que si no se presentaba nadie,

alguien de fuera podía venir a ocupar el cargo, y era mejor que alguien del propio centro, por el conocimiento del mismo, hiciera ese trabajo. Manuel sabía que su experiencia previa en la dirección le iba a llevar a ocupar algún cargo, el de director o el de jefe de estudios, y decidió plantearse seriamente.

"(...) tengo aquí un compañero con el que he trabajado muchos años, que además de compañero es amigo, lo pensamos, se lo comentamos a la compañera que está de secretaria y para adelante. Comentamos, consultamos con los compañeros, porque yo entiendo que el director de un colegio público es un maestro o una maestra más, y tiene que nacer del claustro. (...) Entonces, con el apoyo del claustro de profesores, pues nos animamos, y nos lanzamos adelante" (3: 3).

Una vez formado el equipo directivo, presentaron su proyecto a la Comisión y ésta lo aprobó. Actualmente, después de casi dos legislaturas, y todas las dificultades que entraña la dirección, el equipo se plantea la posibilidad de renovar, pues han iniciado un proyecto, que ha requerido mucho trabajo, y que aún está por terminar.

Manuel afirma que su experiencia de más de treinta años en la docencia le es muy útil a nivel personal y profesional; asegura que es maestro por vocación, y que después de tantos años no le da miedo innovar, tirar clichés anteriores y empezar con algo nuevo. Todos estos años de experiencia le ayudan mucho a desempeñar sus labores directivas, dice *"más sabe el diablo por viejo que por diablo"* (3: 4), y hay trucos, estrategias, que se van aprendiendo con la experiencia; insiste en que cuando un camino no es válido para alcanzar unos objetivos, hay que valorar dónde está el error y buscar nuevas vías para hacerlo, de modo que con cada año de trabajo se va aprendiendo. En definitiva, la experiencia vale, vale mucho.

Además de la experiencia previa, Manuel considera que la formación también es importante. Afirma que haría falta más formación para los directivos que empiezan, así como más actualización y perfeccionamiento para los que se encuentran en el cargo.

Explica que cuando él fue director de la escuela rural no recibió ninguna formación de carácter específico. Más tarde, cuando ocupó la dirección en el centro actual sí realizó el curso de formación para directores; aunque lo hizo por iniciativa propia, para actualizarse, pues ya contaba con experiencia que lo eximía de realizarlo.

Sin embargo, desde su perspectiva, este curso fue pobre y dejó mucho que desear. Con unas cuarenta horas de duración, hubo poca formación, y de lo poco que hubo parte no fue válido; en definitiva le aportó muy poco. En su opinión, este curso fue más bien un trámite, para acreditar a quienes iban a ocupar la dirección.

A parte de este curso, no ha recibido ninguna otra formación específica para el desempeño de sus labores como director. Afirma que a nivel oficial no existe más formación, no se oferta; ni siquiera, para el nuevo módulo de gestión económica se ha hecho una formación seria. Muchas veces, tiene que echar mano de conocidos, expertos en otras áreas, para que le ayuden a resolver cuestiones que se escapan del ámbito educativo, y que a veces, ni siquiera

en delegación saben cómo abordar. Considera, en ese sentido, que más allá de la formación en la legislación educativa correspondiente, deberían recibir una formación seria en materia legal y de gestión económica.

“A la dirección se le obliga a tomar una serie de decisiones de carácter legal para las que no estamos formados (...) Muchos problemas se pueden evitar si sabes ya a que te enfrentas; de hecho, claro, cuando vas aprendiendo ya no te vuelve a pasar, pero muchos problemas los puedes ir solucionando con anterioridad y, bueno, pues una pequeña formación se podría hacer. No digo todo, porque no vamos a hacer Derecho tampoco, pero lo más cercano por ejemplo, todo lo que se refiere al menor, todo lo que se refiere a parejas, a matrimonios, divorcios, estados civiles, gestión económica, facturas, muchas cosas que nosotros realmente desconocemos, que casi siempre las haces por sentido común, pero otras veces metes la pata, porque lo que tú creías resulta que luego legalmente no es. (...) esa formación en serio sí falta, se echa de menos” (3: 5-6).

En definitiva, y a pesar de los inconvenientes que plantea el cargo, considera que ocupar la dirección está siendo una experiencia muy enriquecedora; está aprendiendo mucho, pues el cargo de director le obliga a actualizarse constantemente en el ámbito pedagógico, y le permite conocer parcelas de la educación a las que no tendría acceso de otra manera.

Sin embargo, realmente fue el sentido del deber lo que le llevó a ocupar el puesto actual. Considera que alguien tiene que encargarse de la dirección, y hay un momento, una edad y un nivel de experiencia para ello. Hay gente que ya ha pasado su momento, llevan demasiados años y están cansados o, incluso, ya lo han hecho; y otros, que aun son demasiado jóvenes y no tienen la experiencia suficiente para hacerlo. En cualquier caso, habiendo gente disponible en el claustro, con potencial y capacidad, para asumir la dirección es totalmente innecesario que venga gente de fuera, de otros centros.

El día a día en la dirección

Manuel explica que en un colegio de las características del suyo, con un campo tan amplio, son muchas las tareas que tiene que afrontar desde la dirección.

El contar con un comedor de gestión directa supone muchas satisfacciones, pero tiene muchos temas que atender y su desarrollo es complicado. Hay que encargarse del control de la salud y la sanidad, el cuidado y mantenimiento de las instalaciones, y hay que tratar con el personal, con los alumnos y con sus familias. De otra parte, las aulas específicas tienen, también, una carga y una causística muy particular.

Afirma que el día a día se va en cosas muy variadas, pero siempre atendiendo a los compañeros y a la delegación, en documentación, consejos o alguna instancia que te solicitan. Casi todo el tiempo en la dirección se va en atención y trato con los docentes, las familias, la comunidad educativa, el ayuntamiento y la delegación, entre otros. Además, hay que solventar todos los problemas que surgen en el centro y resolver los conflictos.

Es una labor prioritaria en la escuela que todo el claustro sienta que tiene el respaldo pertinente por parte de la dirección, a nivel pedagógico, de gestión, de sustituciones, de tutorías, de refuerzos, de resolución de problemas... Sentirse amparado por el equipo directivo facilita la labor de los docentes.

Según Manuel, para que un centro funcione bien el director tiene que estar atento a todos los aspectos, no puede dejar que nada vaya por sí sólo; porque aunque se deleguen tareas y se confíe en la gente, hay que estar siempre pendiente de todo. Considera que es esencial favorecer la dinámica del centro en todos los ámbitos, para que sea fluida y funcione bien.

"A mí lo que más me gusta es la parte pedagógica. Pero bueno, en el mundo en que vivimos no hay que olvidar que, que hay que gestionar las cosas y para que todas las cosas funcionen tiene que ir bien desde la fotocopiadora hasta el calorcito que hace en las clases (...), entonces hay que estar atento a todo" (3: 8).

Por otra parte están las tareas burocráticas. Manuel afirma que es mucho el papeleo que tiene cumplimentar, en ocasiones innecesario y redundante. El tiempo del que dispone en la dirección para desarrollar todas las labores que se le asignan es insuficiente, y por ello tomó la decisión, hace ya algún tiempo, de realizar las tareas burocráticas en su casa.

"Lo más complejo es la cantidad de documentación que se pide y muchas veces por partida doble, y que no siempre es útil y no siempre tiene sentido y toda va siempre con los mismos plazos. (...) Y te ponen unos plazos y un volumen de trabajo tan grande, que te quita tiempo para otras cosas mucho más interesantes y mucho más prácticas, como es todo esto que estoy comentando de la práctica diaria de llevar, de sentarte con los compañeros y decir: 'Venga, vamos a diseñar un plan de refuerzo, vamos a cogerlo, vamos...' Ese tiempo a mí me falta, y a mí me gustaría porque realmente luego es más, llega más directamente a los alumnos, porque a los niños buenos los enseña cualquiera, pero a los que tienen problemas, son los más complicados, entonces hay que sentarse y hay que ponerse a hacerlo" (3: 8).

Tampoco hay que olvidar su labor como docente. Él es tutor de un curso, aunque considera que la dirección debería estar liberada de más horas de docencia. Insiste que a causa de la labor directiva, su grupo a veces no recibe la atención adecuada, pues se ve obligado a resolver cuestiones que surgen, que no puede obviar.

Apoyo a la calidad de la labor docente

Para Manuel el clima del centro es un aspecto esencial. Explica que desde hace muchos años predomina en la escuela un ambiente de trabajo e implicación; el profesorado está muy dispuesto a innovar e involucrarse en proyectos nuevos, y éstos se abordan con una calidad alta.

"(...) es gente que se apunta al carro, sea cual sea, y no hay problemas para trabajar, para meterse en proyectos, para iniciar, innovar e inventar lo que haya que hacer. (...) un personal que está dispuesto a trabajar, que no le da miedo para nada implicarse en proyectos nuevos" (3: 2, 8).

Afirma que, cuando asumió el cargo, esta dinámica de trabajo y buena disposición ya existía en el centro, y desde la dirección se ha favorecido y apoyado mucho; intentando que ese espíritu se mantenga en el tiempo, a pesar de las renovaciones de que se produzcan en la plantilla.

Además, indica que este ambiente de trabajo es totalmente coordinado y cooperativo. En todos los proyectos en los que han trabajado lo han hecho a base de grupos, de modo que todo lo han llevado a la par, aunque siempre hubiera una persona que lo encabezara, encargándose de establecer las directrices y coordinarlo. Esa es la dinámica de trabajo que desde la dirección se ha fomentado, pues para Manuel no tiene sentido trabajar de forma aislada.

“Se me ocurre por ejemplo el proyecto de igualdad, bueno pues ella programa con el equipo de trabajo, programa una serie de actividades, que luego explica en claustro y el claustro se encarga de llevarla a cabo. (...) eso es más dirigido, pero las programaciones, rúbricas, evaluaciones, etc, es todo a base de trabajo cooperativo. Las dinámicas dependen del tipo de tareas pero...” (3: 12).

En general, el clima, tanto personal como de trabajo, es bueno y cordial; la dirección trata de cuidarlo, favoreciendo en la medida de lo posible las relaciones personales.

Además del buen ambiente, Manuel considera que para que los docentes puedan realizar su trabajo con calidad es prioritario que se sientan respaldados en todo momento por la dirección. Es decir, que sepan que pueden acudir a ella ante cualquier situación, para solucionar aspectos relativos a sustituciones, refuerzos, tutorías, documentación... o pedir asesoramiento en asuntos pedagógicos; eso hace más sencilla su labor.

En este sentido, en lo primero en lo que se puede facilitar su trabajo es en el ámbito de la cumplimentación de documentos. Son muchos los que tienen que llevar y requieren bastante trabajo. Manuel explica que desde la dirección tratan de evitar que esta labor se convierta en un mero proceso burocrático, quieren que sean fáciles de cumplimentar, y sobre todo que sean útiles para la tarea que los docentes tienen que desarrollar; todo esto se favorece generando una documentación que sea sencilla y asequible para todo el mundo, y además, única.

“Que lo que no tiene sentido es que en 3 años hagamos un tipo de actas o en primero algún tipo de plan de refuerzo y en sexto hagamos otro. Debe haber una unanimidad entre todos para llevar el mismo tipo de documentación y el mismo tipo de decisiones” (3: 11).

Más a nivel pedagógico, dentro del aula, siempre se intenta favorecer, tratando de que los horarios sean los más adecuados, para que no rompan los ritmos de trabajo, que los refuerzos sean útiles y necesarios, y que las metodologías de trabajo que se van introduciendo hagan su labor más efectiva. Tampoco, hay que obviar en este ámbito la labor de asesoramiento y la mediación con familias o alumnos cuando el profesorado lo requiere.

“(...) si yo como director le encargo a un compañero/a que lleve la coordinación de un proyecto, lo mínimo que puedo hacer es atenderlo cada vez que me pida ayuda o requiera algún comentario sobre alguna de las tareas que tiene realizadas. Eso hay que atenderlo” (3: 7).

También, se hace un seguimiento de la labor docente. Aunque no se entra en las aulas, se tiene conocimiento de su trabajo en los claustros y en las reuniones de equipo técnico. Se recogen las actas de cada reunión, se revisan a nivel de equipo directivo, para ver lo que falla y se comenta posteriormente en el claustro.

Otro aspecto es la formación. Manuel afirma que en este colegio no han parado de formarse en técnicas y estrategias nuevas de enseñanza-aprendizaje; a nivel de formación están bastante avanzados e implicados. El plan de formación ha estado orientado, en el último tiempo, a las competencias, a los nuevos sistemas de evaluación y al programa 'Vivir y sentir la Alhambra'; aunque también han incluido formación dentro del centro y algunos cursos más concretos, como pueden ser incluso temas de seguridad en la escuela.

“El último en que nos hemos metido y siempre también un poco propuesto, dirigido no, propuesto por el equipo directivo, ha sido el módulo de formación sobre evaluación en Séneca, por ponerte un ejemplo concreto. Y todos los años sí es verdad, la formación en competencias llevamos haciéndola los dos años anteriores, es decir, que estamos bastante implicados en los temas que nos interesan. Te digo lo mismo de antes: siempre que nos parezca interesante y tenga calidad” (3: 13).

Gestión eficaz de los recursos

Manuel indica que los recursos con los que cuenta el centro no son abundantes, pero se intentan gestionar siempre de la mejor manera posible, en pro de los objetivos de la escuela.

Los recursos materiales (pizarras digitales, portátiles...) son limitados, pero se hace un uso eficiente de los mismos.

En cuanto a los recursos económicos, afirma que el presupuesto para gastos de funcionamiento es tan reducido que poca gestión pueden hacer. El presupuesto para comedor es mucho mayor, ahí sí pueden gestionar bien los recursos, y de hecho disponen de un remanente importante; sin embargo, ese dinero es sólo para comedor, y, muy a su pesar, no pueden beneficiarse de la buena gestión y traspasar parte de ese montante a la cuenta de gastos de funcionamiento.

“Tal y como está la cosa ahora mismo, casi que no tendríamos ni para fotocopias, porque al haber establecido la Junta que no se pueden mandar cuadernos de apoyo al alumnado, mucho material de apoyo lo tenemos que crear nosotros, ya bien a base de fotocopias, ya bien con material de elaboración propia, pero todo eso sale de los gastos de funcionamiento. Entonces estamos... está muy complicada” (3: 14).

En este sentido, expone que tampoco tienen capacidad desde el centro para obtener ingresos complementarios. Sí es posible que con algún proyecto te den algo de dinero, pero no suelen ser cantidades grandes. Hay algún proyecto concreto que sí pone a disposición del colegio una cantidad mayor de dinero, pero Manuel asegura que actualmente con el

personal con el que cuentan no pueden comprometerse con más proyectos y llevarlos a cabo con calidad.

“Sí hemos tenido con el reconocimiento de la convivencia positiva, el proyecto ‘Espacio escuela de paz’, algún año sí hemos recibido algún dinero, pero ahora mismo no, no, además no es significativo. No me acuerdo cuánto eran... 600 euros, 800 euros, algo así, no hablamos de un montante importante” (3: 14).

Para la gestión y el mantenimiento de las instalaciones tampoco disponen de demasiada autonomía. Si tienen capacidad para ejecutar obras menores, de hasta 18000€, pero como no tienen esas cantidades de dinero no pueden llevarlas a cabo. Las obras y mejoras en los colegios dependen del ayuntamiento y para otro tipo de actuaciones de la delegación. En su opinión, las escuelas deberían tener más autonomía en este sentido, la misma que tienen los institutos, para disponer de una determinada cantidad de dinero y desarrollar un determinado tipo de actuaciones; pues son ellos quienes conocen el centro, la zona, las necesidades que tienen y cómo solucionarlas.

La gestión de los recursos humanos es otro aspecto a tratar. En este centro es especialmente compleja, pues, además del personal docente, disponen de personal laboral que atiende el comedor, el aula matinal y que colabora en las aulas específicas. Insiste en que han experimentado un descenso en el número de maestros y que están muy apretados, porque tienen un número considerable de alumnos con dificultades y no disponen de los refuerzos necesarios para atenderlos de forma adecuada. Asegura que los recursos humanos se aprovechan al máximo: *“cómo se gestiona, bueno, pues en principio hay que atender a la ausencia de tutorías básicas que son las que tenemos en los planes y proyectos y el equipo directivo, y a partir de ahí, se intenta aprovechar al máximo para hacer refuerzos educativos. Qué es lo que pasa, que cuando falta, hay que cubrir esa ausencia, entonces es muy difícil. Pero en fin, los recursos humanos se gestionan al máximo, se aprovecha el último minuto” (3: 14).*

En cuanto a la toma de decisiones sobre el personal que llega al centro, Manuel cree que la dirección debería tener cierta capacidad no para elegir al profesorado, pero sí para solicitar un perfil concreto de competencias.

“Sí, algunos perfiles sí sería bueno que tuviéramos, aunque fuera en un porcentaje de la plantilla. Sí sería bueno que nosotros pudiéramos sugerir, porque somos nosotros los que conocemos el centro como funciona y cuáles son las necesidades que tenemos. Por ejemplo, si yo pudiera pedir un especialista de Inglés, para varios años, pues a lo mejor podría plantearme parte del centro hacerla bilingüe, en algunas áreas (...)” (3: 15).

Colaboración más allá de la escuela

Manuel comenta que desde el centro mantienen relación con distintas entidades de la comunidad. Por ejemplo, con el ayuntamiento, participando en todas las actuaciones que pro-

pone en materia educativa, con la diputación a través de los proyectos educativos que promueve o con el Patronato de la Alhambra por el proyecto 'Vivir y sentir la Alhambra'. Participan con aquellas instituciones que proponen actuaciones educativas que resultan interesantes para el colegio.

Además, explica que van a establecer, para el próximo curso, un convenio con una cooperativa cercana a la escuela, que trabaja con personas con discapacidad. Ellos tienen el tramo de menos de tres años y más de dieciséis. La idea es iniciar con ellos una relación estable, de modo que ambos centros puedan beneficiarse, compartiendo refuerzos, materiales y experiencias en lo relativo a las necesidades educativas especiales.

También, colaboran con la Asociación de Padres y Madres de Alumnos y mantienen una relación muy buena con ellos. Manuel cree que es una medida muy sana para que las familias intervengan en la escuela, y por ello la dirección favorece las propuestas que provienen del AMPA, y promueve en gran medida que los padres formen parte activa de este órgano; sin embargo, indica que no son demasiados los que están involucrados.

De otra parte, el nivel de implicación de las familias en la educación de sus hijos es alto; considera que un tanto por ciento elevado (70%) está involucrado, aunque siempre hay casos en los que el grado de implicación no es bajo, sino inexistente. Desde el centro se fomenta en todo lo posible que los padres y madres de los alumnos se involucren, favoreciendo las entrevistas con los tutores e incluso con el equipo directivo, cuando es necesario, facilitándoles toda la información que requieran y manteniéndolos informados de manera constante e inmediata a través de la plataforma PASEN.

Manuel comenta que el centro no tiene una apertura total a las familias y a la comunidad, pero sí buscan la participación de los padres en determinadas actividades que se desarrollan en la escuela. Puede decirse que están implicados y colaboran, en la medida de lo posible, en lo que se les va pidiendo. A veces, incluso entran a las clases a ayudar; se ha hecho en algunos cursos, pero de manera puntual, pues no hay un sistema de actuación de las familias dentro del aula, aunque resulta un aspecto interesante si está bien programado.

"En lo que se le pide, sí. Por ejemplo, en Infantil tienen el proyecto de las familias lectoras, donde muchas veces van padres a hacer lecturas, etc. Y sí hay un nivel bueno de implicación. También tienen el padre protagonista que va muchas veces, va un padre a la semana a explicar su trabajo, sus experiencias, etc. Hemos hecho unas maletas viajeras este año, con mucho tipo de documentación para que llegue a las casas, para que los padres lean con los niños para que, bueno, estén un poco implicados. Y los delegados de padres es una asignatura pendiente que tenemos ahí y que queremos reforzar, que empezó un poquito pero no llega a arrancar del todo porque, bueno, les cuesta trabajo a las familias. En fin, un poco dándoles funciones concretas (...)" (3: 18).

Además, la dirección está muy interesada en conocer cuál es el estado de las relaciones de las familias con el centro. En este sentido, explica que a finales de este curso han pasado

una encuesta a los padres para conocer su nivel de satisfacción con distintos aspectos del colegio, y han encontrado que el nivel general de satisfacción es bueno en un 80% de los casos.

De otra parte, las relaciones con otros centros e institutos son también buenas, incluso afirma que han mejorado en los últimos años. Explica que años atrás han desarrollado proyectos conjuntos con otras escuelas; actualmente no tienen ningún proyecto con estas características, aunque sí llevan a cabo algunos en los que comparten materiales y experiencias con otros colegios.

Manuel indica que mantiene contacto, por iniciativa propia, con los equipos directivos de los centros públicos de los pueblos de alrededor. La relación que tienen es muy buena, comparten inquietudes y dudas a nivel pedagógico y de gestión, experiencias e incluso material de trabajo.

La relación es aún más estrecha con los equipos directivos de los centros públicos de la localidad. En las cuatro escuelas consideran que la educación pública debe dar una imagen de seriedad, y por ello intentan tomar muchas de las decisiones al unísono, evitando ir cada uno por su lado, para que exista una cierta homogeneidad. Esta manera de proceder ha favorecido la convivencia entre los centros, dejando a un lado los conflictos y guerras que existen en otras zonas.

Además, es miembro activo de la asociación de directores de Andalucía (ASADIPRE), compartiendo sus experiencias, actualizándose y enriqueciéndose con lo que aportan sus compañeros.

"(...) he aportado lo que he podido aportar, pero es verdad que sacas muchas conclusiones y te enteras, sobre todo, te enteras de lo que está pasando. Muchas veces dices 'Mira, no es a mí solo', o te enteras de cosas que están por venir (...) si nos encerramos en nuestro mundillo particular nos perdemos mucho, y luego, podemos equivocarnos mucho. Los beneficios que tiene el compartir experiencias, el compartir documentos, bueno, eso es innegable (...)" (3: 19).

Fijación y evaluación de metas educativas

La dirección de este centro es trabajar por la calidad educativa. Esta visión tiene su origen en el equipo directivo, y desde él se favorece y promueve. A la hora de hacerlo Manuel se base en la idea de que todo cambio debe partir del grupo, pues siendo partícipe lo siente suyo y se implica.

Siempre se intenta que el máximo de propuestas surjan del claustro, de los equipos de ciclo o del equipo técnico. Cuando no es así, y tiene su origen en la dirección, ésta tiene la tarea de preparar la propuesta y presentársela al equipo docente. Pues no se puede partir de cero, de una hoja en blanco, hay que darles un material o unos principios básicos sobre los que trabajar; y a partir de ahí, se admiten todas las modificaciones y sugerencias que vayan aportando, porque es fundamental que la gente se identifique con el material con el que va a trabajar.

“Tú puedes dar muchas programaciones, puedes dar muchas hojas de evaluación, pero si el maestro/a no está identificado, no lo va a usar. Y si lo usa, lo va a usar mal, porque es un instrumento muy personal. Entonces todas las modificaciones que haya que hacer, pues siempre son bienvenidas” (3: 10).

Se trata de no imponer decisiones, a no ser que sean normativas, y aún en estos casos se intenta reducir el impacto de la norma: “(...) esto hay que hacerlo, vamos a hacerlo de la mejor manera (...)” (3: 10).

Para conseguir este objetivo de lograr una educación de calidad, además de promover la implicación docente, Manuel pone en marcha otras estrategias que incluyen: el establecimiento de filtros que aseguren que las actividades que se desarrollan redundan siempre en el beneficio del alumnado, del profesorado y de las familias, la recuperación de planes y proyectos perdidos y el establecimiento de otros nuevos, o la implantación gradual de nuevas metodologías educativas y nuevos sistemas de evaluación, entre otras.

En este sentido la evaluación es también una práctica esencial. Considera que todas las reuniones deben significar un proceso de reflexión y evaluación, y toda evaluación debe conllevar una propuesta de mejora, si es necesario.

Manuel comenta que están muy avanzados en el tema de la evaluación, han recibido mucha formación en el módulo de evaluación de Séneca, utilizan las e-rúbricas, y además de la evaluación al final del trimestre que se realiza en todos los centros, desde hace dos años se lleva a cabo, también, una evaluación a mitad del mismo; esta estrategia permite introducir soluciones y mejoras antes de que finalice el trimestre.

“Pero todas las reuniones tienen sus propuestas de mejora, sobre todo a nivel de refuerzos educativos y de planes de refuerzo. Y depende de la tipología del problema que haya surgido, puede ser individual para un alumno/a al cual haya que aplicarle un refuerzo o diseñarle un plan de adaptación al grupo, en el caso de alumnos que vengan a lo mejor con algún tipo de problemática anterior, o si es grupos desdoblarlos, como este año se ha dado el caso que hay dos 5º que no funcionaban bien, se ha tomado la decisión de establecer grupos flexibles hasta que al final se ha dado con la tecla y bueno, pues, de dos grupos muy malos se ha conseguido sacar a la práctica mayoría de los chiquillos para adelante. Siempre, decisiones de mejora, siempre, después de cada reunión, si no, no tiene sentido” (3: 10).

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Manuel cree firmemente que el éxito del liderazgo pedagógico está, sobre todo, en delegar y compartir, porque de esta forma se implica y se responsabiliza a todos los miembros de la escuela en la labor que se desarrolla. Explica que de otra manera, las cosas del centro se convierten en algo personal de la dirección, que tiene que imponer, con mas o menos eficacia, al resto del docentes.

La labor de la dirección, en este sentido, es lograr que el profesorado se implique, que participe activamente en los proyectos del centro y los considere suyos; y para ello les ofrece un apoyo incondicional, estando siempre disponible para prestar asesoramiento.

“Claro, si tú implicas a los compañeros, tienes que respaldar también su trabajo, por eso comentaba antes que muchas de las tareas se van en asesorar, compartir, leer y sugerir a todos los proyectos, memorias, sugerencias de actividades que realizan los distintos coordinadores/as de los distintos planes que se llevan en el centro: biblioteca, competencias matemáticas, escuela espacio de paz, eco-escuelas, igualdad, etc.” (3: 20).

Considera que es un error querer como director llevar sólo todo el centro, pues es imposible que una única persona pueda asumir con calidad todas esas tareas, pero es que además no está implicando al resto del colegio. Entonces, como director su labor es confiar en la gente, implicarla y delegar, pero supervisándolo todo.

“Creo que se delega, primero por interés propio, por compartir el trabajo, pero luego también por interés y beneficio del centro, por desarrollar entre todos el trabajo” (3: 20).

Cuando se delega, explica, que se hace en personas concretas, en función de la actuación o del proyecto; no se le puede pedir a cualquier persona que se haga cargo de cualquier cosa, pues cada individuo tiene un perfil, unos gustos y unas capacidades. Según Manuel, hay que tener especial cuidado en elegir siempre a la persona adecuada, pues de ello depende el buen funcionamiento del programa y, por ende, del centro.

“Entonces barajando un poco todas esas opciones, la persona que lleva la biblioteca, desde mi punto de vista, es la persona adecuada, que debe llevar la biblioteca: le gusta, lo entiende, sabe hacerlo y le pone interés. Esa persona no me serviría para llevar el tema de igualdad, para nada, no serviría para nada. Entonces, cada persona lógicamente tiene su perfil” (3: 20).

Él delega todo el ámbito docente en los coordinadores de ciclo y en los tutores, los planes y proyectos, por su parte, están en manos de los respectivos coordinadores, la gestión de personal la lleva el jefe de estudios, y de la gestión económica y del comedor se encarga el secretario. Él como director intenta estar inmerso en todo. Cree que ésta es una buena estrategia para que todo funcione bien, y de hecho, considera que es lo que hace que el centro este yendo hacia delante.

La dirección como una profesión atractiva

Manuel considera que la dirección es atractiva en función de la persona; así habrá a quienes les puede resultar una profesión atractiva, y a quienes no. En cualquier caso, cree que hay una etapa en la vida profesional de un maestro en la que tiene capacidad y ha adquirido la experiencia necesaria, para poder tomar decisiones óptimas y actuar en consecuencia.

Para él no presenta un gran atractivo en sí mismo, aunque afirma que le ha servido de mucho a nivel profesional. Le ha permitido aprender y tener acceso a apartados de la educación que de otra manera no habría podido conocer (aulas específicas, relación con familias, gestión, trato con delegación...), y le ha obligado a mantenerse muy actualizado no sólo en el plano legislativo, sino también en el pedagógico.

Entiende que es un trabajo que alguien, que cuente con la preparación adecuada, tiene que abordar. Sin embargo, tiene ciertos inconvenientes: poco tiempo para resolver la cantidad de tareas que tienen asignadas, elevada carga burocrática, exceso de responsabilidades y preocupaciones que invaden incluso el plano personal, poco incentivo económico y escasa e inadecuada formación, tanto inicial como continua.

Sí está de acuerdo, con que el tiempo en la dirección sea limitado, para evitar que haya personas que se acomoden en el cargo y pasen en él gran parte de su vida profesional. Considera que en todos los ámbitos, también en educación, es importante que haya renovación para que entren nuevas personas con nuevas ideas.

No está a favor de un modelo directivo en el que el director deje de ser maestro para convertirse, como en las empresas privadas, en un gestor. En las escuelas se trabaja con un material muy delicado y hay que conocerlo muy bien y quererlo.

Considera que la apertura de la administración podría mejorar la labor directiva. Aunque en los últimos años se ha aumentado el acceso y la flexibilidad a la hora de contactar con los distintos departamentos que tiene la delegación de educación, para solicitar algún tipo de información, sigue echando en falta que se escuchen las sugerencias que se aportan desde los distintos equipos directivos e incluso desde las asociaciones profesionales. En este sentido hay poca retroalimentación, la administración se muestra poco receptiva.

APARTADO 7.4

Amalia: una visión de escuela centrada en el desarrollo pleno de los alumnos a través del uso de metodologías innovadoras

Amalia es directora, desde hace diez años, en un centro público situado en una localidad de Sevilla.

La escuela actualmente presenta tres líneas, tanto en Infantil como en Primaria, y a ella acuden más de setecientos alumnos. La ratio es elevada, atendiendo a unos veintiocho alumnos por aula. Explica, que la ratio en la localidad es alta en la mayoría de los centros, pero que concretamente el suyo es un colegio que está muy solicitado en la zona y que recibe muchos alumnos.

El centro, que fue creado en 1980, es bastante grande, ya que cuenta con tres edificios: uno para la etapa de Primaria, y dos, más pequeños, para la etapa de Infantil. Las instalaciones son, por lo general, muy amplias; el colegio tiene pistas deportivas, patios de recreo, un salón de actos con escenario, un aula de música grande y bien dotada, una biblioteca con más de cinco mil volúmenes, un comedor con capacidad para doscientos alumnos y un aula de ciencias, recién inaugurada, que permite el desarrollo de la metodología experimental, los proyectos y la investigación.

El alumnado que acude al centro presenta un nivel social y cultural medio, medio-alto; proviene de familias que viven en la zona, que por lo general tienen estudios superiores y que cuentan con recursos. Son familias que creen en la escuela pública y que están muy implicadas en la educación de sus hijos y en el colegio.

Por otra parte, el alumnado no es demasiado diverso a nivel cultural, no hay alumnos inmigrantes ni de etnia gitana; hay un pequeño porcentaje que proviene de otros países, pero que han sido adoptados. Sí existe un cierto número de alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, que aportan un grado de diversidad al centro.

"(...) lo suficiente para que los niños no sientan que viven en una burbuja y que sepan que hay una realidad que es otra, que es la que tienen que aceptar y que es la sociedad" (4: 1).

Fortalezas y debilidades de la escuela

La principal ventaja de la escuela, además de lo que se ha comentado, es la metodología de trabajo que se sigue. Amalia explica que en el centro son muy innovadores y les gusta engancharse a los distintos proyectos educativos y a las nuevas metodologías de trabajo que van surgiendo, siempre para aportar calidad y mejora a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizás, ahora mismo lo más destacado es que han subido a Primaria el trabajo por proyectos; llevan con este sistema de enseñanza varios años, este curso se ha implantado en el tercer ciclo y ya está trabajando bajo esta metodología todo el centro.

Otra fortaleza es la línea experimental y el trabajo en laboratorio en el área de conocimiento del medio. Son uno de los pocos centros de Primaria que cuentan con un aula laboratorio para trabajar con los niños bajo esta metodología.

Además, comenta que otro de los puntos fuertes, por los que es conocido el colegio, son las dramatizaciones. Es cierto que en muchos centros se hace teatro, pero en éste se ha llevado a otro nivel; las representaciones son espectaculares, se ha hecho La Flauta Mágica, Cascanueces... y este curso El Rey León. Estas dramatizaciones constituyen una gran oportunidad para desarrollar las capacidades de los alumnos, afianzar las relaciones y favorecer la implicación de las familias en la escuela.

"(...) es muy válido para los niños que tienen baja autoestima, niños que tienen timidez... Entonces, ese trabajo tiene unos objetivos que no es sólo el día de representación (...) hay unos objetivos detrás, que favorece muchísimo a ese tipo de alumnado. Hemos visto a alumnos mejorar muchísimo con ese tipo de cosas" (4: 2).

Para ella la debilidad es que aún no han podido eliminar del todo los libros de texto. La intención es seguir progresando en el trabajo por proyectos hasta que los libros desaparezcan por completo; sin embargo, éste es un trabajo progresivo, que hay que hacer paulatinamente, pues los docentes no pueden cambiar de metodología de trabajo de la noche a la mañana. Necesitan un proceso y en ello están.

En su opinión, siempre hay motivos para mejorar, porque si no estarían estancados y no tendrían ilusión por continuar.

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Amalia cuenta que llegó a este centro en el año 2000, y que al cuarto año de estar allí como docente, la inspección le planteó la posibilidad de encargarse de la dirección del colegio.

"(...) Yo me quedo que no sabía, nadie quería este centro, ya que es un centro grandísimo, y es un centro que estaba bastante parado, no había todavía nada: no había proyectos, no estábamos ni en el TIC siquiera. (...) había un claustro con quince mayores de cincuenta y cinco, muy anclado. Entonces, era un claustro difícil, que se había unido por las adscripciones (...) había una lucha en ese claustro, de poderío, que era impresionante" (4: 3).

La dirección de la escuela se planteaba como un cargo bastante complicado, así que la inspección decidió prorrogar un año más al equipo que estaba en aquél entonces, dándole a Amalia la oportunidad de pensar un poco más la propuesta. Finalmente, accedió al reto, considerando que era una buena oportunidad para mejorar su colegio y hacer de él lo que ella creía que debía ser, ofreciendo una educación adaptada a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades que presentan los alumnos. Efectivamente, esa era su idea, y sólo desde la dirección podía hacerla posible.

Actualmente, Amalia lleva diez años al frente de la dirección del centro, y ha hecho de él su visión de escuela; le ha dado un giro radical, convirtiéndolo en un colegio destacado, que obtiene muy buenos resultados, y que es el más demandado de la localidad.

En este punto, afirma que está motivada para seguir y renovar el cargo por cuarta vez. Insiste en que siempre hay etapas de agobio y de mucho estrés, pero aún se encuentra en una fase en la que hay mucho por hacer, tiene muchas ideas para mejorar el centro y eso le motiva a continuar. Asegura que si se encontrara en un momento en que todo funcionara a la perfección, en el que el proyecto estuviera terminado y en el que no se le ocurrieran innovaciones, dejaría el cargo para que entraran personas que aportaran nuevas ideas.

» ***Experiencia y formación para el cargo***

En lo relativo a la experiencia, Amalia lleva veintiséis años dedicada a la docencia, de los cuales diez ha sido directora de este centro. Anteriormente, fue directora en funciones en una escuela situada en una aldea de Huelva. Explica que fue una dirección muy sencilla, sólo tres maestros y veintiséis alumnos, pero le permitió tener un primer contacto con el ámbito directivo.

Además, desde que empezó a trabajar, siempre ha sido coordinadora de ciclo, y esta experiencia le ha dado bagaje en el trabajo con grupos de personas y en el ámbito más burocrático, de cumplimentación de documentos.

Asegura que la experiencia de todos estos años en la dirección, le ha servido mucho a nivel profesional y personal. En el ámbito profesional, le ha permitido abrir la mente, aprender, conocer a gente y familiarizarse con las innovaciones que se están haciendo en otros sitios; en definitiva, a tener una visión más amplia de lo que es la educación y de lo que es bueno para su escuela. En el plano de lo personal, le ha permitido limar su carácter, desarrollar su empatía y enriquecerse con múltiples experiencias.

La formación también le ha resultado muy útil. Amalia es una persona a la que le encanta aprender y está continuamente formándose en el ámbito directivo y en el pedagógico. Comenta que cuando le ofrecieron la dirección de la escuela, ese mismo año, realizó el curso de formación para directores. Lo ha continuado haciendo de forma voluntaria, y de hecho, en los tres últimos años ha sido tutora de directores en prácticas. Explica que esta formación ofertada por la administración le ha sido útil, aunque no siempre; pero desde que es tutora sí se está enriqueciendo muchísimo, porque además de las ponencias, que son más teóricas, y que

abordan todo tipo de temáticas (liderazgo, convivencia, gestión, normativa...), se reúnen en grupos de trabajo, en los que están todos los tutores y los directores en práctica, para discutir, innovar y aprender.

A lo largo de este curso escolar, ha participado, también, en un programa piloto de formación de directores, desarrollado por la Universidad de Sevilla. El Proflet incluye una metodología de formación innovadora, basada en la experiencia y la modificación de la misma, a través de las devoluciones que hacen los propios compañeros, dirigidos por un coach. Esta forma de trabajo participativa y dinámica ha resultado, desde su punto de vista, muy válida, interesante y enriquecedora.

En general, Amalia está satisfecha con el cargo, porque le permite desarrollarse a nivel personal y profesional, y hacer de la educación lo que ella cree que debe ser. En cualquier caso, afirma que los cargos directivos le gustan y van con su carácter, porque le gusta organizar, le gustan los retos, la imprevisibilidad y el enfrentarse cada día a nuevos desafíos.

El día a día en la dirección

La dirección supone llevar diariamente muchos asuntos, y es totalmente imprevisible, cada día es diferente y tienes que resolver situaciones nuevas.

Algunas de las tareas que Amalia desarrolla en su día a día incluyen los aspectos de gestión, el trato con los alumnos, las familias y los docentes, la resolución de problemas y la línea pedagógica del colegio.

A diario, se reúne con el resto del equipo directivo para tratar los asuntos pertinentes, organizar el trabajo y planificar las reuniones que van a tener a nivel de centro.

Para ella resulta esencial atender las necesidades y las consultas del personal docente de la escuela. Mantiene una política de escucha activa y puerta abierta, de modo que los maestros sientan que pueden acudir a ella en cualquier momento, para tratar cualquier cuestión, profesional pero también personal.

Otro aspecto fundamental es la línea pedagógica del centro, hay que tener muy presente por dónde va cada nivel y hacia dónde tiene que ir. Siempre hay que tomar las decisiones pertinentes en este ámbito. Por ejemplo, explica que ahora mismo, está encargándose de preparar el material para hacer la autoevaluación del centro con el equipo pedagógico. Otro aspecto en el que está centrada en este momento es en decidir con qué editorial va a trabajar el colegio, en aquellos cursos en los que aún se utilizan libros de texto. Sabe muy bien de qué palo va cada editorial, y ella quiere que los libros incluyan la metodología de trabajo que siguen en la escuela: las competencias, las rúbricas de evaluación...

También, se interesa mucho por los conflictos que surgen en el centro a nivel de alumnos. Se involucra en los casos de los niños que presentan conductas disruptivas, intentando conocer las causas, reuniéndose con las familias para buscar soluciones y haciéndoles un seguimiento.

El tema más burocrático tampoco se puede dejar a un lado. Por ejemplo, Amalia comenta que mensualmente tiene que encargarse de hacer las labores administrativas y bancarias que requiere el aula matinal. Explica que este trabajo se lleva al menos tres días todos los meses.

Para ella lo más tedioso es toda la parte más burocrática y administrativa. Y lo más complejo es cuando tiene que tratar con un compañero o un padre un aspecto conflictivo.

“Con el profesorado se mezcla ya lo afectivo, porque son muchos años, (...) y claro, si hay roces es complicado. Lo que pasa es que yo confronto bien y digo las cosas, entonces ellos lo saben y lo agradecen. Pero claro, las digo y no siempre sientan bien, entonces esos momentos claro que tienen su dificultad. O la falta de entendimiento de algunas familias (...) Esa falta de comprensión de: ‘mi hijo, mi hijo’, es que tu hijo ha cogido a otro para que le peguen y lo ha sujetado mientras le pegaban, que es que tendría que darnos las gracias. Esta falta de comprensión por parte de las familias si me quema un poco” (4: 7).

Apoyo a la calidad de la labor docente

El clima de trabajo del centro es un aspecto importante y por ello desde la dirección se hace un gran esfuerzo por favorecerlo, haciendo especial hincapié en las relaciones. En este sentido, Amalia explica que cuando surge cualquier conflicto la dirección se reúne (directora, jefa de estudios y secretaria) y busca la forma de suavizarlo y solucionarlo; nunca vuelven la cara para otro lado, sino que enfrentan el problema directamente para evitar que crezca y se enquisté. No dudan en reunirse con las personas implicadas, sentarlas en el despacho y hablar con ellas hasta resolver el asunto.

En este sentido, la dirección también se muestra siempre disponible para escuchar a los docentes en cuestiones profesionales y personales, y aportarles el apoyo y el asesoramiento necesario, para que puedan desarrollar su trabajo en las mejores condiciones posibles.

Otra forma de fomentar un buen ambiente de trabajo es haciendo el recibimiento pertinente a las personas que llegan nuevas a la escuela. También, organizan a lo largo del curso algunas comidas o encuentros, que facilitan las relaciones entre todas las personas que trabajan en el centro, en un ambiente más distendido. En su opinión, este tipo de acciones son importantes, especialmente en colegios grandes, como el suyo, en el que no todos los docentes pueden verse todos los días.

“Y cuando terminamos la feria de las ciencias, el centro también da otras cervecitas, porque hay una semana cultural, y hay un punto de muchísimo trabajo. Consideramos que hay que aflojar un poco al personal y relajarlo. Y esas cervecitas también ayudan mucho a eso, y se les da las gracias y se les felicita por el trabajo hecho, y se les apoya en todo y se les anima a terminar lo poco que queda, pero con la satisfacción del trabajo bien hecho” (4: 12).

En general, el ambiente de trabajo es muy bueno, se trabaja de forma colaborativa y con una gran coordinación. Amalia indica que los niveles trabajan a la par, y se coordinan en las reuniones de nivel y de ciclo; existe incluso coordinación entre los diferentes ciclos, para que el cambio no resulte demasiado grande. La dirección fomenta al máximo esta dinámica, estableciendo periódicamente reuniones de nivel, de ciclo e interciclo en las que puedan coordinarse; además, de vez en cuando, se reúne con los ciclos para conocer cómo y en qué están trabajando, y valorar si se está haciendo o no de manera coordinada. Esta forma de proceder es aún más imprescindible en los centros bilingües, pues las tutorías se convierten en cotutorías, y todo tiene que estar muy coordinado.

Otra forma de contribuir a la calidad de la labor del profesorado es con la formación. Amalia está muy involucrada en la formación docente y directiva, participa en muchos eventos formativos y a sus manos llega bastante información sobre actividades que se van a realizar. Todo ello, lo transmite a los maestros en los claustros y en las reuniones de ETCP, para que aquéllos que quieran asistir puedan hacerlo y, al tiempo, para ponerlos al día sobre novedades metodológicas, para que se pongan en marcha en el centro, si resultan de interés.

Como se ha comentado, ella siempre está disponible para apoyarlos en materia pedagógica; pero cuando se trata de asuntos que escapan a su conocimiento, busca los medios externos necesarios. Se pone en contacto con los asesores del CEP, para que organicen una actividad formativa que pueda solventar esa carencia.

Además, todos los años se establece un plan de formación. Al final de curso le solicita a los docentes que pongan por escrito en la memoria cuáles son las necesidades formativas que han detectado; y en base a ellas Amalia se reúne con el CEP y planifican esa formación, que la realiza el claustro al completo. Este año, por ejemplo, ha incluido el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos. Luego ya, de forma independiente, cada uno se apunta a los cursos que estima convenientes.

En esta labor de apoyo a los maestros, ella asegura que cree importante y conveniente hacer un seguimiento del trabajo que desarrollan. Por ello se avalúan las actividades que se van haciendo a lo largo del curso y se comentan a nivel de claustro o en el equipo técnico de coordinación pedagógica. Además, de vez en cuando y siempre de forma distendida, entra en las aulas para ver como están trabajando. Explica que esto no constituye un aspecto problemático en su escuela, pues existe una cultura de aula abierta, y muchas veces son los propios docentes los que le piden que vaya a su clase, para que vea cómo están desarrollando una actividad o poniendo en marcha una estrategia innovadora.

“Sí, sin problema. Yo por ejemplo el tema éste de las matemáticas BN, era ya la persona que lo llevaba quién me decía: “sube y verás como calculan”, y estaba allí un rato en la clase y me encantaba. O bueno, cuando estaban haciendo algún trabajo de ciencias era: “sube”. Ellos mismos me lo piden, ellos entre ellos están entre clase y clase” (4: 13).

Gestión eficaz de los recursos

Asegura que los recursos económicos se han reducido mucho en los últimos años para todos los centros educativos. Sin embargo, a pesar de los recortes, Amalia afirma que no están mal a nivel económico, porque siempre buscan la forma de obtener fondos complementarios, a través de proyectos, como el Profundiza o el Plan HOLA, para invertir en las necesidades de la escuela. Además, desde el equipo directivo hacen una muy buena gestión de los mismos; así, cuando ella llegó a la dirección, los fondos económicos se repartían por ciclos a partes iguales, y decidió cambiar esa política. Ahora, los fondos son para lo que vaya precisando el centro, así no se malgasta el dinero, se priorizan las necesidades y se pueden hacer cosas a mayor nivel.

“Nosotros yo creo que nos administramos bien, las mujeres que estamos en el equipo directivo sí somos buenas en la economía doméstica. Esto es una casa muy grande (...) Yo pensé: ‘el dinero para la casa’. Vamos a ver qué necesitáis todos los ciclos, y dentro de esas necesidades en el claustro priorizamos, a ver cuáles son las más importantes, vamos a empezar por éstas, compramos éstas. Y luego, se han podido hacer muchas cosas y a nadie le ha faltado de nada (...) todos en conjunto hemos podido hacer cosas más grandes, que son más costosas, que no repartiendo en picos que se diluía en mijitas, y esa ha sido la política que he seguido en ese tema” (4: 14-15).

La AMPA es, también, un recurso muy importante para el centro. Se interesa por la escuela, y anualmente organiza una fiesta para recaudar fondos, que aporta íntegramente para que se puedan cubrir las necesidades que haya a nivel de infraestructuras o de recursos materiales. Por ejemplo, este año, en la fiesta de final de curso, el dinero que ha recogido se va a invertir en poner estanterías en la parte nueva de la biblioteca y en comprar una pizarra digital para Infantil.

El ayuntamiento, también, hace aportaciones y concede subvenciones para algunos de los proyectos que el centro le presenta. Por ejemplo, gracias a él la antigua casa del conserje se ha convertido en un aula de ciencias.

El mantenimiento de las instalaciones depende por completo del ayuntamiento; él se encarga de los gastos de luz, agua, gas y de las reformas. La Junta de Andalucía se hace cargo, por su parte, de las obras mayores, como ha sido toda la reforma del comedor.

En relación a los recursos humanos, Amalia indica que no tiene ninguna capacidad para intervenir en la contratación del personal que acude a su escuela. Ésta es una labor que depende de la administración, pues los docentes son asignados por concursos de traslado; e incluso, los monitores que tienen en el centro los establece la delegación o el ayuntamiento. En este sentido, considera que los directores deberían tener cierta capacidad para intervenir en la selección del personal que llega al colegio, en base a la línea educativa del mismo y teniendo en cuenta la formación y el currículum de los maestros; pues como ella afirma *“no todo el mundo puede ser válido para estar en cualquier centro”* (4: 16). Esta tarea debería hacerse con la ayuda de profesionales externos, como puede ser la inspección, de modo que se evite cualquier tipo de favoritismo en el proceso selectivo.

Sí tiene bastante autonomía a la hora de gestionar los recursos humanos a nivel interno. Explica que la asignación de las tutorías se hace desde dirección, teniendo muy en cuenta las capacidades y las habilidades de cada maestro: qué es lo que mejor hace y dónde se siente mejor; pero también las relaciones, estudiando los caracteres y la forma de trabajar: quiénes trabajarían bien y a gusto juntos, en el mismo ciclo y en el mismo nivel. Por supuesto, siempre se escucha de antemano cuáles son las preferencias de los maestros, se habla y se negocia con ellos. En general, la asignación no es demasiado complicada, pues el bilingüe reduce bastante las opciones.

“Funcionan los equipos si las relaciones son buenas, por lo tanto no poner a alguien con alguien que... puede ser una bomba, porque eso no favorece la coordinación, porque no van a estar bien, y no favorece el trabajo ni el relax del equipo, ni del ciclo, ni de nada. Entonces, mirando mucho quién con quién. Hay veces que han pedido: ‘pues me gustaría irme a este ciclo’. ‘No, esa gente no la voy a mover de ahí, porque funcionan y está bien. Y tú aquí con...’, se lo he dicho claramente: ‘tú aquí con esta persona no podrías estar, ya habéis estado y no os lleváis bien’, pues no podría ser. Entonces esa manera, miras mucho cómo son los caracteres, cómo es la forma de trabajo y quién estaría a gusto con quién” (4: 16).

Por otra parte, comenta que cuando algún docente no hace bien su trabajo, no sigue la línea del centro o no cumple con su horario, no duda en llamarlo al despacho y hablar seriamente con él. También, existe la posibilidad de abrirle un expediente para recoger el tema, pero por el momento no se ha llegado a esta situación en ningún caso.

Colaboración más allá de la escuela

Amalia comenta que tienen bastantes vínculos con la comunidad. Por ejemplo, la relación con el ayuntamiento y el personal que trabaja en él es muy estrecha; de modo que, mantienen una relación muy fluida en la que se benefician mutuamente. Algo similar ocurre con el CEP y con la delegación, pues son ya muchos años en el cargo tratando con ellos.

“(...) con los técnicos y las personas que trabajan para el ayuntamiento hay muy buena relación, entonces, es una relación de: ‘tú me das, yo te doy’, sin ningún tipo de problema. Todo lo que les pido nos lo prestan, nosotros les prestamos sillas o las instalaciones, si en algún momento necesitan algo. Si nosotros necesitamos unos paneles que tienen, para cualquier actividad, es inmediato, o si necesitamos que lleven sillas a no sé dónde... Con el ayuntamiento estupendo, con el CEP también hay muy buenas relaciones, con la delegación también, (...) son diez años ya y conozco a muchísima gente y hay muy buena relación. La verdad, es que me siento muy agradecida, porque levanto el teléfono y siempre está ahí la gente” (4: 17).

También, mantienen contacto con alguna ONG, como es GOMA, y algunas empresas de la zona, como “Metromar” o la farmacia de la localidad, que colaboran con el centro de distintas formas.

Por otra parte, explica que su escuela está muy abierta a las familias, valoran mucho su colaboración y la fomentan todo lo posible. En general, las familias están muy implicadas en el colegio, participan a través del AMPA, pero también están presentes y ayudan en las distintas actividades educativas que se llevan a cabo: el día de las ciencias, los caminos escolares, las dramatizaciones, los desayunos escolares, entran en las aulas a dar charlas, explicar sus profesiones, leer cuentos, dramatizar... En todo aquello que se les solicita, ellos siempre colaboran. Como Amalia dice: *“las familias están, los niños eso lo ven y no lo ven como dos apartados completamente diferentes. Una buena relación con las familias es muy importante”* (4: 8).

“(...) siempre que se les pide algo siempre, siempre colaboran. Les puedes pedir desde disfraces: ‘vamos a hacer este tipo de representación, los queremos de esta manera’, ningún problema, ahí están. Que si tenemos que dar una charla: ‘padre que sepa de no sé que’. Hay ordenadores que tenemos que arreglar: ‘que la página web mira, que hace falta el dominio...’, padre que ayuda. Cualquier cosa que se les pida. Las clases de zumba, madres que vienen y que están dando clase y cobran por ellas, las dan gratis. En la feria de las ciencias, también, hay padres que ponen su stand; este año ha habido uno que puso una especie de tirolina para enseñar a los niños el rozamiento y demás, la polea, en fin. Para los infantiles todos los años vienen varios a hablar de las profesiones, abuelos a contar cuentos... En el tema de caminos escolares del proyecto de caminos escolares, también van a participar mucho las familias, porque tienen que hacer de (...) en las representaciones vienen a verlas, los días de puertas abiertas, los desayunos haciéndolos, que son ellos los que montan todas las mesas y cortan el pan y pasan el aceite para darlos a los niños, en fin, en los desayunos de días concretos: en el Día de Andalucía, en Navidad, que se hacen desayunos colectivos’ (4: 17-18).

Además, mantienen mucha relación con las escuelas de la localidad, han realizado formación docente conjunta, promovida desde la dirección de este centro, y también planifican y desarrollan actividades compartidas. Por ejemplo, el pasado curso se llevó a cabo una gymkana, organizada por los maestros de educación física de los distintos colegios. Amalia comenta que, en este sentido, tiene una idea que le gustaría poner en práctica el próximo curso; se trata de hacer un certamen literario en la localidad, en el que participen todos los centros, otorgando los respectivos premios.

También, tienen vínculos con otros colegios, a través de la pertenencia a redes como Escuela Espacio de Paz, y le gustaría entrar a formar parte de otras iniciativas de este tipo como el Proyecto Comenius.

Por otra parte, Amalia, mantiene el contacto con bastantes directivos escolares. Existe mucha relación con los equipos directivos de los centros de la localidad; pero además, a través de los distintos proyectos de formación en los que está involucrada, conoce a bastantes directores, con los que tiene un importante vínculo y comparte experiencias.

Fijación y evaluación de metas educativas

Explica que su visión es la de una escuela que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, que prepara a los alumnos para ser competentes en la vida: a ser críticos, autónomos en su trabajo, a utilizar estrategias de trabajo cooperativo... Pero además, debe ser una escuela abierta a las familias, en la que ellas colaboren y estén altamente implicadas.

Para ello, en el centro se trabaja con metodologías activas e innovadoras, como el aprendizaje por proyectos, las estrategias de aprendizaje colaborativo o la metodología experimental, entre otros, apoyadas con el uso de las nuevas tecnologías. Estos métodos de enseñanza-aprendizaje dejan de lado la clase magistral y buscan la motivación del alumnado, tomando como punto de partida sus centros de interés. Por otra parte, se fomenta en gran medida la apertura a las familias, logrando que éstas estén presentes en el colegio y que participen en las distintas actividades que se desarrollan en el mismo.

Esta visión de escuela surge de la experiencia de Amalia, de sus años en las aulas, pero actualmente esta idea de educación es compartida por la mayoría del profesorado. Comenta que muchos ya tenían esa visión, estaba ahí, pero hacía falta que alguien la matizara y la pusiera sobre la mesa. Efectivamente, a día de hoy, los docentes están muy comprometidos con este ideal de escuela y trabajan muy duro para hacerlo posible. Amalia comenta que en el centro hay ya una inercia de trabajo en la que es muy complicado no meterse:

"(...) nadie se atreve a quedarse detrás. Algunos son más reticentes, protestan algo más, pero con la renovación del claustro, a raíz de la implantación del programa bilingüe, con gente ya más joven y con más tirón, se han facilitado mucho estas cosas. Y entonces ya hay una línea de trabajo y el que va llegando se tiene que meter, no le queda otra, porque es que no tiene grupo ni escapatoria. (...) Entonces, uno que llega ya se tiene que meter en el carro, porque tenemos un Plan de Centro aprobado y establecido con esas líneas, y es lo que hay" (4: 9).

Sin embargo, al principio, cuando ella llegó al cargo, le costó mucho cambiar la dinámica de trabajo del colegio. Era un claustro muy anclado en el pasado, con gente muy mayor, casi en edad de jubilación, que se cerraba a cualquier innovación educativa. Poco a poco, con las renovaciones de la plantilla y la entrada en el programa bilingüe la situación se ha ido cambiando. Explica que con cada nuevo proyecto ella trata de inyectar ilusión al profesorado, convencerlos de que va a ser algo positivo para el centro, que es una oportunidad que no pueden desaprovechar.

"(...) Pero claro, ya te digo yo, es una visión siempre por delante: 'yo creo que esto es bueno, esto es bueno, y este tren no lo vamos a perder'. El programa bilingüe tampoco, no podemos

perder este tren, es lo que yo les digo a ellos muchas veces con cada cosa que llega y que está ahí: 'nos tenemos que subir, es que este tren no se puede ir sin nosotros'. Y así pues también inyectas ilusión" (4: 10).

Además, para involucrar a todos los maestros, Amalia favorece un proceso de toma de decisiones colaborativo, en el que todos sean partícipes. Indica que cuando se trata de asuntos relevantes que conciernen al centro, se plantean siempre en claustro o en las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica.

"Entonces normalmente es el claustro, otras veces funciona el ETCP, de este al ciclo y vuelta con lo que aporten. Pero cuando hay algo que... bueno ahora tenemos que decidir por ejemplo el tema de la religión, pues hemos convocado un claustro para el jueves" (4: 14).

Los objetivos, los proyectos, todo se decide conjuntamente y está planificado desde principios de curso. Luego, ya es cuestión de irlo desarrollando y ponerlo en marcha.

Para caminar en el sentido adecuado y lograr el éxito académico, es esencial llevar a cabo un proceso de autoevaluación, a nivel de claustro, que permita hacer un diagnóstico del centro y conocer en qué ámbitos se está fallando, para a partir de ahí establecer las propuestas de mejora oportunas. Amalia asegura que en el colegio se evalúan todas las actividades que se realizan, tanto fuera como dentro del aula; las actividades se valoran a nivel de ciclo y luego en el equipo técnico de coordinación pedagógica. Todas las evaluaciones se recogen en una memoria final, para saber si las acciones han sido válidas o no, y en función de ello continuarlas o modificarlas. En sus propias palabras *"siempre se parte de una evaluación para la mejora" (4: 11).*

La evaluación externa es también importante, para saber cómo se encuentra cada escuela en un momento dado y, a partir de ahí, iniciar procesos de cambio y mejora. Antes estaban las pruebas de Diagnóstico, que se hacían en cuarto de Primaria; ya se han eliminado, y ahora están las pruebas Escala. También, está la evaluación prioritaria, que la hace la inspección cada cuatro años; esta evaluación, que es un proceso de rendición de cuentas, dura bastantes días y en ellos se revisan todos los documentos del centro, las programaciones e incluso se entra en las clases.

"Este año fuimos felicitados. Normalmente ellos establecen unas cuñas, dentro de 80% en todas las materias de aprobados y en todos los niveles por encima del 80%, pues son centros que se llaman estables. Después, está entre el 50% y el 80%, y por debajo del 50% que son de resultados negativos. Entonces los tenemos por encima del 80%, incluso nos hemos ido superando" (4: 22).

Pero como indica Amalia, aunque estas evaluaciones son relevantes, ellos no se centran especialmente en los resultados, que son numéricos, sino que tratan de mirar más allá, centrándose en si el niño es o no competente, estableciendo en base a ello sus objetivos. Teniendo, también, en cuenta la información que le devuelven las familias; este es un reporte importante que sirve a la hora de realizar la evaluación.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Amalia cree firmemente en distribuir y delegar las responsabilidades, considera que es una labor esencial y muy importante. Insiste en que es completamente absurdo querer encargarse en solitario de hacer y controlar todo en un colegio; una única persona no puede, se desborda, tiene que delegar.

“Yo tengo, por ejemplo, una persona que, bueno el coordinador bilingüe, que lleva esa parte y confío en él plenamente; y él me informa, a lo mejor, de si termina alguna reunión o si hay alguna cosa que van a hacer, pero yo no estoy detrás: ‘qué pasa, qué haces...’, no, confío plenamente en él, y si no habría elegido a otra persona” (4: 18).

Entonces, delegar es importante, desde su punto de vista, por varias razones. Primero, para distribuir el trabajo y que una sola persona no lleve sobre sí todo el peso; segundo, para que haya un individuo de referencia, que se encargue de cada tema, al que todos puedan acudir para tratar sobre ese aspecto; tercero, para que ese profesional se centre en esa cuestión concreta y se especialice; y cuarto, porque los docentes ven a un compañero como alguien más cercano para determinadas tareas.

“(...) si tenemos puntualmente la semana matemática o el tema de matemáticas o el desarrollo hacia arriba de la metodología BN, pues saben que X persona es la que se encarga de eso. Que necesitamos formación, venga nos reunimos el claustro, ella nos expone por dónde va, qué se está haciendo, es ella, yo no me ocupo y me siento allí como una más. Feria de las ciencias o el tema de conocimiento del medio, es la compañera de PT la que lo lleva; ella lo monta, los espacios, venga qué material necesitáis, dónde nos vamos a poner, dónde queréis cada uno, ella organiza y yo estoy para lo que ella me pide” (4: 20).

A la hora de delegar, Amalia asegura que se guía por las capacidades, busca personas que estén preparadas para desarrollar esa tarea, que estén formadas en ese ámbito y que tengan iniciativa. Pero además, pone mucho en práctica la formación que recibió sobre desarrollo personal, sobre la personalidad de cada individuo; esta técnica no es infalible, pero le ayuda mucho a saber si esa persona estará a gusto en ese sitio, desempeñando esa responsabilidad y si lo hará bien.

“Hombre claro. Luis es una persona muy preparada en el idioma, ha estado casi a punto de sacarse el C1, ha vivido en Canadá, en fin, que tiene una formación considerable. Tiene también iniciativa, eso es importantísimo. Dentro de las personas que... todas eran iguales, en este caso con esas características contaban todos: trabajan muy bien los cinco, son gente con iniciativa y ganas. Ahí a qué me voy, a ver cómo estaba la situación. Si elijo a una de algún lado esto se me va de las manos con las otras dos, y pues nada, está bien equilibrado y funciona bien” (4: 20).

A nivel de equipo directivo, las tareas están también muy distribuidas. La secretaria, explica, tiene muy claras sus funciones; las de la jefa de estudios y la directora se diluyen mucho más, no están limitadas, y en función del tiempo disponible y las necesidades, estas tareas se van organizando.

La dirección como una profesión atractiva

Amalia considera que la dirección es una profesión atractiva dependiendo de la persona. Ella está muy satisfecha con la labor que desempeña, le gusta mucho su trabajo y le permite aprender, formarse y desarrollarse en el ámbito profesional y personal.

No obstante, asegura que la dirección es un trabajo muy absorbente, que requiere el cien por cien de la persona las veinticuatro horas del día; y cree que esta entrega no está recompensada a nivel económico. Por otra parte, afirma que la carga de tareas es elevada y podría aliviarse si se redujera el trabajo burocrático.

Otra forma de hacer más atractivo el cargo directivo sería favorecer las posibilidades de carrera profesional en vertical, facilitando el camino hacia la inspección. Esto podría ser un incentivo importante para aquellas personas que tengan aspiraciones políticas. Aclara que ella no tiene interés por este campo y que en su caso no supondría un especial aliciente.

El sistema de acceso al cargo es otro aspecto a tratar en este apartado. En su opinión, al igual que ocurre con el proceso de acceso al funcionariado, este sistema no es del todo adecuado, y cuanto menos, debería estar más supervisado.

“Yo creo que ya el sistema de acceso al funcionariado debería de estar mucho más supervisado, incluso yo creo que debería de haber psicólogos que entrevistaran a las personas antes de ser maestros. Es una profesión muy importante, hay veinticinco niños en manos de una persona cada año y no se puede poner en manos de cualquiera. Una dirección tampoco la puede llevar cualquiera (...)” (4: 21).

En este mismo sentido, la formación específica tendría que ser más profunda, y el programa de tutorización de los directores noveles más intenso, haciendo un seguimiento de cerca en el centro, para observar durante ese año como se desenvuelven en su escuela y si realmente hacen bien su trabajo.

“(...) bueno hacemos una formación en la que durante un año te estoy viendo cómo te desenvuelves en plenario, si atiendes o no atiendes a los grupos de trabajo, si participas o no, visito tu centro..., a mí me parece poco. (...) creo que los vemos poco, creo que necesitaríamos más tiempo, más estar con ellos, creo que debería ser más tiempo de estar con ellos y ver cómo se desenvuelven. Si de verdad esa persona que durante ese año ya es director y que está de director en prácticas, con su gente, con su claustro, cómo dinamiza, si de verdad está realmente bien” (4: 21).

Por su parte, asegura que el apoyo que recibe de la administración es adecuado. En este sentido, no tiene ninguna queja, pues siempre que contacta con la delegación para resolver cualquier asunto, recibe la ayuda pertinente. Pero advierte que este apoyo es más a nivel administrativo; en el plano pedagógico no se involucra demasiado, más allá del tema formativo. La inspección sí tiene la labor de asesorar en el ámbito más pedagógico, y en su caso concreto, la inspectora que se encarga de su centro trabaja muy bien y les ayuda mucho.

APARTADO 7.5

Isabel: apertura a la comunidad y escucha activa

Isabel es jefa de estudios, desde hace dos años, en un colegio situado en un pueblo del cinturón de Granada.

Se trata de una escuela relativamente nueva, con sólo siete años de antigüedad. Es un centro muy pequeño, que cuenta con una sola línea, tanto en la etapa de Infantil como en la de Primaria, en el que trabajan quince profesionales de la educación. En él se fomenta el trabajo cooperativo entre los docentes y un trato personal y cercano con el alumnado y sus familias.

“No es un colegio en el que los niños son números, aquí los maestros nos sabemos todos los nombres de todos los niños desde tres años hasta sexto. Pues sí, nos los sabemos más o menos. Y yo no entro a la mitad de las clases, pero me los sé todos. (...) Entonces, ese trato que están recibiendo ellos es el que intentamos que se imite” (5: 7).

En general, el nivel social y económico de las familias que acuden al centro es medio, con uno o dos miembros empleados. Son familias normalizadas, en las que los padres están muy interesados e implicados en la educación y el progreso de sus hijos.

Sin embargo, también se atiende a un pequeño porcentaje de población con un nivel medio-bajo; ya que el sistema de acceso al centro favorece a aquellas familias que se encuentran en una situación desfavorecida, a nivel económico, porque son familia numerosa o porque sus hijos presentan algún tipo discapacidad.

Fortalezas y debilidades de la escuela

Para Isabel, la metodología de trabajo es uno de los puntos fuertes del colegio. Afirma, que ha estado en otras 12 escuelas y que en ninguna se trabaja como en ésta.

“(...) Mi primer año aquí fue muy duro: mucho trabajo, encontrarme en una metodología nueva, un sistema novedoso para mí... No había visto esto nunca, trabajar por unidades didácticas, sin libros de texto... Yo estaba siempre enfadada. Pero vi que iba bien, que los niños aprendían muchísimo, y sobre todo que ellos mismos iban dirigiendo su aprendizaje, que iban ellos pidiéndote cosas (...) Entonces, ahí te das cuenta de que funciona (...)” (5: 7).

En este centro no se utilizan los libros de texto, sino que los docentes tienen que elaborar todas las unidades didácticas, adaptándolas a las necesidades y a los intereses de sus alumnos. Día a día, los maestros están diseñando materiales y recursos, y están estudiando todos los escenarios en los que es posible aprender, para dar una respuesta educativa adecuada a su alumnado.

“De hecho, los niños que están este año en primero han tenido unos centros de interés, que no van a tener los próximos niños que suban de cinco años de Infantil. Es decir, que el trabajo que deje hecho la tutora de primero es una guía de trabajo para la próxima tutora, pero no lo puede seguir al pie de la letra, porque su grupo va tener otros centros de interés, otras inquietudes, otras necesidades de aprender y tiene que dar respuesta a esas necesidades” (5: 1).

Es un sistema de trabajo que busca que los niños investiguen mucho y sean partícipes de su propio aprendizaje, incluso en sus hogares: haciendo entrevistas a familiares, haciendo consultas en internet o en libros... Por ello, requiere, también, de un cierto esfuerzo y ayuda por parte de las familias, que se convierten en parte esencial de este proceso.

Otro punto fuerte es el bilingüismo. Este colegio es el único bilingüe de la localidad.

Isabel, también, considera muy relevante el compañerismo y la coordinación que existe entre el profesorado que trabaja en el centro. Éste es un aspecto imprescindible, en el que se invierte mucho tiempo, con el objetivo de que la escuela pueda funcionar bien, y su metodología de trabajo salga adelante con resultados de calidad.

“(...) Y una vez a la semana, los lunes, nos coordinamos entre todos para que sea una continua sucesión de conocimientos, desde tres años hasta sexto de Primaria; que no se pisen esos conocimientos, que se amplíen. (...) La coordinación en otros centros yo no la he visto efectiva ni eficaz, porque cada uno hacía su libro y ya está. Sin embargo aquí, el de Infantil se tiene que coordinar con el de Primaria para ver cómo tiene que ir preparado ese niño hasta un primero de Primaria. Y el de primero tiene que coordinarse con el de segundo, para ver dónde nos quedamos... Y luego en inglés, en bilingüismo, también; la coordinación del tutor con el bilingüe tiene que ser diaria, porque lo mismo que se está dando en español tiene que darse en inglés (...)” (5: 2).

Por otra parte, desde su perspectiva, el tamaño es la principal debilidad de la escuela. Afirma que *“especialmente hablando debería ser más grande, incluso tener dos líneas” (5: 2)*, porque reciben muchas solicitudes, más del doble de las que pueden aceptar. Y provienen de familias de la zona, que quieren que sus hijos estén en el centro; pero que no tienen puntos suficientes para entrar, porque tienen prioridad las familias más desfavorecidas.

Otro aspecto que afecta negativamente a la escuela, es la inestabilidad de la plantilla. Cada curso llegan al centro maestros nuevos, que no están familiarizados con la metodología de trabajo que allí se sigue, y requieren de un proceso de adaptación y, sobre todo, de intenso aprendizaje.

"(...) Porque eso de hablar de las e-rúbricas, eso de hablar de que la competencia lingüística está también en matemáticas, eso de... A la gente le choca mucho, no están formados en ese sentido, y hay que darles un curso acelerado en competencias básicas para que entiendan la filosofía del centro. Son dificultades que se presentan todos los años" (5: 8).

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Isabel lleva tres años en esta escuela, dos de ellos dedicada a la jefatura de estudios. Durante su primer año en el centro había otro equipo directivo; sin embargo, el director se jubiló, y la jefa de estudios se hizo cargo de la dirección y quiso formar un nuevo equipo.

Rocío, la nueva directora, se fijó en la forma de ser y de trabajar de Isabel, y le ofreció la posibilidad de ocupar la jefatura del centro.

Isabel afirma que meditó mucho la decisión, puesto que sabía la carga de trabajo que suponía y la amplitud del mismo. Tuvo muchas dudas, pero finalmente aceptó el cargo, valorando la capacidad y el tesón de la persona que le había hecho la propuesta.

"Entonces, ahí miré también quién me lo había pedido, que fue "Rocío", que no es cualquier persona. Rocío es una persona trabajadora, que antes de pedirte un trabajo lo hace ella. Y le dije que sí con ese... Digo: mira te voy a decir que sí porque eres tú; eres una persona ejemplar y sé que tú me vas ayudar a llevar la jefatura y yo te voy a ayudar a llevar la dirección. Es decir, que siempre y cuando seamos uña y carne laboralmente hablando... te voy a decir que sí; pero, que si me lo hubiera dicho otra persona le hubiera dicho que no" (5: 3).

En esta decisión, también, tuvo en cuenta las características del centro. Asegura que es tranquilo, sin demasiadas incidencias y con pocos conflictos con el alumnado. Es una escuela cercana, que cuenta con un cierto respaldo familiar, en la que los problemas con los padres son escasos. Nada que ver con otras escuelas en las que había estado con anterioridad.

Esta experiencia constituye para Isabel la primera en el ámbito de la dirección. Durante más de diez años de dedicación a la enseñanza, ha trabajado en distintos centros y con distintos cursos; y aunque sí había ocupado algún cargo de coordinación, nunca antes había sido miembro del equipo directivo.

Insiste en que los cargos directivos no representan para ella un gran atractivo; sin embargo, la jefatura de estudios sí le está proporcionando grandes oportunidades para aprender. Le permite saber más sobre el funcionamiento del centro y conocer la realidad de la escuela desde todos sus ángulos. Cree que se pueden analizar más a fondo todas las ramas que se

abren en un colegio, a nivel de familias, alumnos y profesores; entendiendo mejor las raíces de todo, y pudiendo aportar soluciones a los distintos problemas que van surgiendo.

“Fue una decisión personal. Pero a nivel laboral, también, es importante ver el funcionamiento desde dentro del centro, todos los pasos que hay que dar hasta llegar a un objetivo. Que no se plantean las cosas a los tutores porque sí, por darles más trabajo. Todo tiene un por qué. Desde jefatura aprecias las raíces de un proyecto, por ejemplo, el por qué nos enganamos a tantos proyectos. De las realidades de todas las familias de nuestros alumnos, los que tienen de verdad problemas. Desde ahí tienes más información desde la que puedes entender mejor la situación de cada niño, y una vez que comprendes esa situación se la puedes transmitir al tutor (...)” (5: 3).

En relación a la formación específica, afirma que no la ha recibido para desempeñar sus labores en el cargo. Es consciente de que la administración oferta formación de este tipo dirigida a los directores, especialmente a los noveles; pero asegura que para la jefatura de estudios no existe ninguna formación.

Únicamente ha asistido a un curso como encargada de la formación de los docentes. En este curso, organizado por el CEP de Granada, se citó a los jefes de estudios de todos los centros, bajo el objetivo de hacerlos responsables de la formación permanente y el reciclaje del profesorado en todos los aspectos que puedan ser necesarios: idiomas, tecnologías, biblioteca, trabajo por proyectos... Convirtiéndolos en los encargados de transmitir información sobre los cursos que ofrece la administración, así como, de recoger las necesidades formativas que presentan los maestros de sus escuelas.

En este sentido, Isabel considera que la formación específica dirigida a la jefatura de estudios no es muy necesaria; aunque sí, puede ayudarte a delimitar tu práctica y a resolver algunas dudas o cuestiones. Sin embargo, en su caso, indica que aprende mucho más de la práctica diaria, codo a codo, con la directora de su escuela.

“(...) Y yo día a día, al lado de Rocío aprendo muchísimo... Yo estoy aprendiendo con ella. Y a mí que me hagan, por ejemplo, estar un mes en el CEP dándome formación de jefatura... yo aprendería menos; que si lo hacen pues me apunto, no tengo ningún problema en asistir a ese tipo de formación. También, habría que ver el programa y ver cómo lo plantean. Pero sí que lo haría, y se plantearían algunas dudas que no sabes si se han resuelto bien; muchas dudas que surgen” (5: 4).

El día a día en la jefatura de estudios

Isabel destina parte de su horario en la jefatura a labores de gestión, como el control de la asistencia del profesorado, la redacción de informes sobre el alumnado o la introducción de información en la plataforma Séneca, entre otros. En su opinión este trabajo administrativo es el más feo y más tedioso que tiene como jefa de estudios.

También, dedica mucho tiempo al trato con las familias, los docentes y los alumnos.

En el caso de los padres, afirma que la atención es continua, que sus puertas siempre están abiertas, sea la hora que sea, para recibir y escuchar a las familias. Éstas acuden a la jefatura, por lo general, para pedir asesoramiento sobre algún asunto relacionado con sus hijos. Desde la dirección del centro se les intenta dar consejo, buscando el apoyo del orientador cuando es necesario.

"(...) Los padres vienen a jefatura a pedir asesoramiento, en cuanto a que tienen una niña o un niño con muchas dificultades y que no pueden con él, y que por favor los ayude a ver qué pueden hacer con él, cómo pueden hacer para que haga los deberes solo. Eso sí, en este colegio se escucha mucho a los padres y se les da consejo. Si no se quedan conformes, nosotros nos ponemos en contacto con el orientador, el orientador le da una cita y ya le da una serie de sugerencias, de actuaciones que pueden hacer con el niño o la niña" (5: 5).

Las familias también acuden a la jefatura cuando han sido citadas por la existencia de algún conflicto. En estos casos, el protocolo es convocar una comisión de convivencia en la que se deciden las medidas a tomar.

Por otra parte, los alumnos van a menudo a su despacho para pedir ayuda, buscar solución a algún problema, e incluso, para denunciar alguna injusticia. Isabel asegura que se sabe los nombres de todos los alumnos del centro, e intenta dirigirse a ellos por el mismo, buscando un trato personal y cercano.

Indica, que el centro cuenta con un grupo de alumnos mediadores, que se dedican a controlar e informar sobre las incidencias que ocurren en el patio. Ella es, también, la encargada de tratar con los mediadores y de ir, tras el recreo, clase por clase, buscando a los niños que han provocado conflicto, pidiéndoles explicaciones por su conducta.

"(...) el trato con el alumnado a mí me encanta. Yo disfruto con ellos: hablo, me río, también me enfado muchísimo... Yo con ellos tengo un sistema de reconocer sus errores, y cuando me vienen estos niños para informar que hay un conflicto en la clase, que un niño le falta el respeto a una maestra... pues yo les hago que escriban su parte incidencias. No el parte oficial que se mete en Séneca, pero sí un parte informal en el que ellos tienen que escribir lo que han hecho mal para recapacitar... Pero, tampoco tengo un registro de muchas incidencias, no es un colegio muy conflictivo (...)" (5: 6).

En relación al profesorado, Isabel es la encargada de controlar la asistencia y solucionar posibles problemas con los horarios. También, tiene que supervisar, en cierto modo, la labor de los docentes, llamándoles la atención cuando ve que se produce alguna irregularidad. Asegura, que dar un consejo o una directriz a un compañero es la labor que le resulta más compleja de todas las que realiza, porque confía en ellos y los valora como profesionales. Afortunadamente, las situaciones en las que tiene que hacer un llamamiento a la atención de algún maestro son muy escasas a lo largo del curso.

El profesorado acude a ella, a menudo, cuando le surge cualquier dificultad o problema relacionado con la docencia e incluso con la coordinación; y juntos intentan buscarle una solución.

También, dedica parte de su jornada diaria a labores docentes. Es la encargada de dar inglés en la etapa de Infantil y en quinto de Primaria; además, de ser la coordinadora del Programa Bilingüe del centro.

Apoyo a la calidad de la labor docente

Isabel afirma que hace cuanto está en su mano para mejorar y facilitar la labor que realizan los docentes; para ello, da respuesta a las necesidades que éstos le plantean y los orienta cuando lo requieren.

“Pues yo voy dando respuestas día a día a lo que me van pidiendo, que pueden ser mejoras en los horarios, porque se ven poco tiempo con sus alumnos y se hace un reajuste de los horarios para dar respuesta a esa falta de atención; se pueden hacer cambios en los apoyos o dar orientaciones para que los apoyos sean más efectivos (...)” (5: 9).

Considera que confían en ella, y acuden a su despacho siempre que les surge algún problema o dificultad, para buscar de forma conjunta una solución. Sabe que este asunto es importante para ellos y, por eso, lo tiene muy en cuenta.

“(...) Aunque las horas de coordinación sean los lunes por la tarde en la hora de la exclusiva, aquí hay comunicación continua. Además, ellos saben que pueden entrar en cualquier momento a exponernos cualquier cosa y les damos respuesta” (5: 9-10).

También, se encarga de controlar la asistencia de los docentes y supervisar su labor; aconsejándolos o dándoles alguna directriz cuando es necesario. Asegura que no dispone de tiempo para entrar en las aulas, pero se reúne con los maestros cuando se le informa de la existencia de algún problema o irregularidad. Llamarles la atención por una mala práctica, insiste, es lo que le resulta más difícil; aunque, las irregularidades son poco frecuentes.

“No, porque no tengo tiempo al tener el conocimiento de 5º en inglés y en español, todo el inglés de Infantil, y que cuando me siento en el despacho es un continuo trasiego de alumnos, de profesores, de padres que tienes que ir atendiendo. Ahora, si tenemos algún problemilla, de algún padre que se haya quejado porque, por ejemplo, no hay deberes o porque hay muchos deberes (que hemos tenido los dos casos) pues si me dirijo al tutor y le pregunto qué ha pasado con eso” (5: 9).

Comenta que el clima también es un aspecto muy relevante, y por ello desde la dirección se favorece un buen ambiente de trabajo, en el que priman la colaboración, el compañerismo y la coordinación. Cree que la relación entre el profesorado debe ser buena para que su coordinación sea eficaz; y ésta, a su vez, resulta imprescindible para que el centro funcione bien y pueda tener buenos rendimientos.

"(...) A nivel personal, entre nosotros el ambiente es muy bueno; precisamente porque los consideramos a todos profesionales y no nos han demostrado lo contrario. Ahora, cuando nos demuestren lo contrario habrá que tomar medidas. Pero a nivel general, estamos muy a gusto todos juntos. Es un claustro que nos escuchamos, y nos gusta escuchar las opiniones de todos los tutores y todos los especialistas. (...) Se escuchan todas las propuestas de todos y sacamos una idea general (...)" (5: 10).

Por otra parte, considera que la formación continua de los docentes es esencial, especialmente en centros, que como el suyo, trabajan de forma diferente y requieren competencias específicas en los docentes. Le concede tanta relevancia a este aspecto, que insiste, incluso, en la idea de que esta formación sea obligatoria para los maestros, aunque suponga el esfuerzo de dedicar tiempo fuera de su horario lectivo.

Ella es la responsable de la formación del profesorado en su escuela; en ese sentido, es la encargada de informar a todos los maestros de la oferta formativa que hace la administración, así como, de recoger las necesidades de formación que existen en el colegio, y transmitírselas al CEP para que organice los cursos pertinentes.

"(...) estamos haciendo un curso de Aprendizaje por Proyectos (...) nos hemos juntado todos los centros y el CEP nos está dando ese curso de formación. (...) De lectura también estamos haciendo uno y de escritura otro, porque son los puntos débiles que suelen tener los niños. (...) y estamos formándonos para mejorar esas cosillas que han solicitado los tutores" (5: 9).

También, desde el propio centro, usando los recursos humanos disponibles, se organizan talleres que pretenden dar respuesta a algunas de las necesidades formativas que tienen los docentes.

"Nuestro maestro Juan lo hace todo a través de wikis, cazas del tesoro... Él nos está formando ahora y hemos hecho todos un blog a nivel de aula, Rocío de dirección, yo de bilingüismo... cada uno ha elegido. Y hasta la comunicación de la familia con el maestro es a través del blog (...)" (5: 9).

Gestión eficaz de los recursos

Los recursos económicos con los que cuentan se ajustan a los propósitos pedagógicos de la escuela y a las necesidades que se desprenden de los mismos. Así, recientemente la dirección ha decidido hacer una importante inversión económica, para contar en todas las aulas con los recursos tecnológicos necesarios para continuar con su metodología de trabajo, y poder dar una respuesta inmediata a las inquietudes de los alumnos.

"(...) En cuanto a recursos tecnológicos, hemos visto que para el sistema de trabajo que tenemos es imprescindible tener ordenadores, una pantalla y un cañón de luz en las clases. Como queremos dar respuesta a todas las dudas e inquietudes de los niños en el momento en que las tienen, es muy importante tener este recurso, porque pones la imagen, buscas en cualquier buscador y ahí la tie-

nes. Que traen los niños los trabajos en su Pen Drive, pues los ponemos y ya lo están viendo todos. Se ha hecho un gasto importante en ese recurso, pero sabemos que lo están usando (...)" (5: 11).

En lo relativo a los recursos humanos, indica que el centro utiliza todos los que tiene a su disposición para contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primer recurso del que se sirven son las familias de los alumnos, recurriendo a ellos para que contribuyan en la organización de actividades extraescolares y para que participen en los procesos educativos, incluso, dentro del aula.

"Si hace falta un recurso humano específico, o un padre nos quiere hablar de su profesión, que es por ejemplo ATS, pues ese recurso humano viene. Las puertas están abiertas a los padres, siempre y cuando esté todo gestionado por el tutor (...)" (5: 11).

Además, el centro cuenta con el personal voluntario que se apunta al "Banco del Tiempo" de la localidad, para colaborar de forma altruista en actividades de la escuela.

"(...) Nosotros contamos con los chicos y chicas que han hecho aquí las prácticas y que se apuntan antes de irse, para que contemos con ellos si hay alguna excursión y necesitamos adultos, por si en las fiestas de Andalucía tenemos que hacer bocadillos, y si necesitamos manos les llamamos... en la fiesta de Carnaval también vinieron todos disfrazados para mover a los niños de aquí al instituto y volver, porque hicimos allí las chirigotas. Es un personal que se ofrece voluntario para ayudarnos en cualquier tipo de actividad (lectura, exposiciones, para todo) pero tienen que estar apuntados en ese banco. Y la verdad es que funciona bastante bien" (5: 12).

Colaboración más allá de la escuela

En cuanto a las relaciones de la escuela con la comunidad, Isabel indica que colaboran con distintas instituciones de su entorno. Desde el centro, y más concretamente desde la dirección, están muy abiertos a todas las propuestas formativas y de colaboración que llegan desde fuera; las estudian y siempre que se pueden incorporar a la programación base las aprovechan.

Así, tienen una relación muy estrecha con la Fundación Sierra Elvira. Esta entidad se ofrece a ayudar, en general, a toda la localidad, y especialmente, a los centros educativos. Desde la fundación se ofrece a la escuela algunos proyectos de carácter educativo y se contribuye a la financiación de otros.

"(...) El año pasado se ofreció para dar inglés científico a los niños que iban mejor en inglés. (...) Él disfrutó enseñándoles y los niños también. De hecho, me han preguntado si este año había inglés científico, pero no, porque él está ocupado con otros proyectos. Pero esta asociación, este año, por ejemplo, nos va a ayudar a hacer un curso de fotografía. Nos van a proporcionar las cámaras, y él quiere dar clases de fotografía. Además de lo que les enseñemos aquí, él quiere darles una perspectiva, y nos va a dar un guión de cómo quiere que trabajemos el proyecto. Está muy implicado" (5: 12-13).

Además, participan con Rayuela, que es una asociación que se ofrece para ir al centro y desarrollar talleres sobre los Derechos Humanos y el trato a las personas.

Aprovechan, también, todos los recursos formativos que les facilita el ayuntamiento de la localidad.

“(...) Del ayuntamiento vinieron, también, unos talleres de escritura y cálculo árabe muy interesantes. Si vemos que es un recurso que lo podemos usar... Porque yo en ese momento estaba dando el islam y me vino fenomenal; terminaron los niños escribiendo su nombre en árabe. Todo lo que nos llega lo analizamos, que lo podemos incorporar a alguna unidad los llamamos (...)” (5: 13).

Por supuesto, mantienen una importante relación con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), contando con ellos para que colaboren siempre que se organizan actividades extraescolares.

La relación con las familias es buena y la mayoría de los padres están interesados por el progreso de sus hijos. Desde el centro se fomenta su implicación, escuchándolos siempre, y manteniendo las puertas abiertas para que colaboren en las actividades de la escuela.

En lo referente a la relación con otras escuelas, indica que la tienen, pero no a nivel de Proyecto Educativo, porque cada centro trabaja de una manera diferente. Afirma que no mantienen demasiado contacto con los colegios de la localidad, pero sí con otros centros de la provincia de Granada o, incluso, del extranjero, con los que han compartido algunas actividades. También, han formado parte de redes de centros, como el “Proyecto Arce”, en el que intercambiaban prácticas educativas eficaces con otros cinco centros de España.

Por otra parte, mantienen relación con otros equipos directivos. Coinciden a menudo en cursos de formación y aprovechan para compartir buenas prácticas. En cuanto a las redes profesionales, Isabel no forma parte de ninguna, aunque asegura que la directora del centro sí es miembro de la asociación de directores de Andalucía (ASADIPRE).

Fijación y evaluación de metas educativas

La visión de la escuela es conseguir que todos sus alumnos sean competentes en todos los ámbitos de la vida.

“(...) Que sean competentes en matemáticas, que no les de miedo calcular con tiempos, con monedas, con longitudes..., que sean cosas familiares para ellos. Que sean competentes en su propia lengua y en una lengua extranjera, que tengan una competencia lingüística completa y que no tengan miedo a expresarse oralmente. (...) Es decir que, en cuanto a la competencia lingüística, tanto oral como escrita, no les de miedo enfrentarse a un papel en blanco para escribir una historia, que sepan las partes de la historia... En general ese es nuestro objetivo... Que nuestros alumnos valoren su trabajo, tengan confianza en sus producciones... Ésa es una competencia muy importante, que ellos tengan seguridad en sí mismos y, que sepan que valen lo mismo que otro niño que tienen al lado, que todos son importantes” (5: 6-7).

Según Isabel, esta visión surge del equipo directivo anterior, y más concretamente de Rocío; que lleva luchando por este sistema de trabajo por competencias desde que se abrió el centro, hace ya siete años.

Ella comenzó a formarse en esta metodología en Madrid, con el “Programa Combas”, y más tarde, a nivel de Andalucía, con el “Pitback”; que consisten en basar las programaciones en competencias básicas, para conseguir que los alumnos sean capaces de desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida.

Rocío se ha encargado de transmitir esta formación al resto de maestros de la escuela, aportándoles la plataforma para elaborar sus programaciones, que están al margen de los libros de texto.

Es esencial tener muy claro qué centro educativo quieren tener, y qué metas deben alcanzar para lograrlo. Esa visión debe quedar registrada en el Plan de Centro, y una vez que está aprobado, todos, tanto el equipo directivo como el profesorado, tienen que trabajar en la misma línea y luchar para conseguirla.

“(...) Entonces, tenemos que tener muy claro a qué centro queremos llegar nosotros, porque si cada uno queremos una cosa no vamos a ningún sitio. (...) Una de las estrategias es que haya unidad de criterios. Tiene que haber una unidad de criterios para llegar al mismo objetivo. Si falla eso y cada uno va a su aire no podemos conseguir grandes logros (...)” (5: 6, 15).

Para hacer realidad esta visión de escuela, Isabel considera que es fundamental trabajar mucho, continuar con la formación docente y mantener un sistema de trabajo cooperativo, en el que los maestros estén coordinados y se ayuden mutuamente.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

En el centro se llevan a cabo muchos proyectos (el de Bilingüismo, el de Lectura, el de Alimentación Saludable...) y se intenta que el trabajo esté bien repartido. En esta distribución de responsabilidades, la dirección tiene siempre en cuenta a aquéllos que están interesados en el proyecto y quieren participar de forma voluntaria. A veces, hay que forzar un poco a las personas para que colaboren y se impliquen; pero, en general, entienden que hay que repartir las tareas entre todos.

Aunque hay varios maestros implicados en cada proyecto, siempre se nombra a un coordinador; que es la persona que se compromete con su puesta en marcha y su desarrollo, así como, con la elaboración de la memoria final del mismo.

En lo relativo a las coordinaciones, se intenta evitar que los tutores del bilingüe asuman ese tipo de responsabilidad. Tienen bastante volumen de trabajo, encargándose de la tutoría de su curso y de las asignaturas bilingües de todo su ciclo. Entonces, desde la dirección se piensa en aquéllos que tienen menos carga de trabajo y se les pide que dirijan algún proyecto; contando, por su puesto, con aquéllos que quieren hacerlo de forma voluntaria.

"(...) Ahora, pensamos en los especialistas que no tienen tanta carga. Podemos contar con la de PT, con su "Alimentación saludable": que es la fruta que viene tres días al mes. Es un proyecto muy bonito. El viernes que viene nos vamos a plantar pinos; el proyecto se llama "Crece con tu árbol" y lo lleva el tutor de 5°..." (5: 11).

También, delegan responsabilidades de carácter pedagógico en el Equipo de Orientación, especialmente en el orientador. La dirección recurre a ellos constantemente para pedirles asesoramiento acerca de asuntos educativos y para que sean partícipes en algunas tomas de decisiones.

"(...) Entonces, el equipo de orientación que está formado por el orientador y la especialista de PT y la de compensatoria, también, aportan sus opiniones sobre cualquier aspecto; y sí echamos mano de ellos bastante, porque la perspectiva que tienen no es la misma que la nuestra" (5: 10).

La dirección como una profesión atractiva

Para Isabel los cargos directivos no suponen ningún atractivo. Considera que son muchas las responsabilidades y los problemas vinculados a la dirección; hay que resolver muchos conflictos y asuntos que, a veces, no sabes cómo abordar. Te llevas los problemas contigo, después del horario escolar, y tienes que dedicar mucho tiempo en casa a cosas del centro.

Por otra parte, la relación con los compañeros sufre cambios; y aunque asegura que el ambiente es bueno y que se lleva muy bien con ellos, percibe que hay pequeños matices relacionales que han cambiado.

Afirma que se recibe un incentivo económico, pero que la dotación es pequeña. Agradece este complemento; sin embargo, cree que "los quebraderos de cabeza que te vienen, a veces, y los problemas que tienes que resolver, no están pagados con ningún dinero" (5: 14). En su opinión, un aumento de este incentivo no hace el cargo más atractivo.

Insiste, en que las personas que asumen la dirección de un centro deben tener capacidad para hacerlo y tener muy claro las responsabilidades que están adquiriendo.

Para ella la verdadera motivación de ocupar un cargo directivo se encuentra en la posibilidad de aprender que éste te brinda. Desde la jefatura tiene la oportunidad de conocer en profundidad el funcionamiento del centro, entendiendo mejor las raíces de todo.

También, encuentra motivación en el propio equipo directivo. Afirma que sus compañeros la apoyan en su trabajo, sobre todo en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. En este sentido, trabajan de forma conjunta y siempre buscan una respuesta consensuada.

"(...) Yo estoy muy satisfecha en el sentido de mi aprendizaje. Estoy aprendiendo mucho, aunque algunas veces me quedo con la sensación de no haber reaccionado bien o no haber dado la respuesta que esperaban de mí; y esas incertidumbres son las que te hacen a veces dudar. Pero, como todo se pone en común en el equipo para tomar acuerdos y todo eso, es un respaldo y hacen que me sienta mejor" (5: 14).

APARTADO 7.6

Carmen: unidad y coordinación docente

Carmen es jefa de estudios de un centro de Educación Infantil y Primaria público situado en la capital malagueña.

La escuela está ubicada en un barrio fundamentalmente obrero, que presenta una importante mezcla de clases sociales. En la zona abundan las familias mayores de tercera edad, cuyo núcleo es un pensionista y su mujer; por el contrario, los más jóvenes han ido trasladándose a los nuevos barrios que se han formado en la periferia de Málaga. En su lugar, han llegado al sector muchos inmigrantes, que residen de forma masificada en los llamados pisos patera. En definitiva, se trata de un barrio obrero de clase media-baja, y el alumnado que acude al centro responde a esta realidad.

Sin embargo, últimamente, también se están matriculando muchos hijos de antiguos alumnos; que, aunque residen en otras zonas de la ciudad, están escolarizados en este colegio por la comodidad de que sus abuelos viven cerca y pueden recogerlos mientras los padres aún están en el trabajo.

Esta escuela atiende, por tanto, a un alumnado muy diverso; también en lo relativo a su lugar de procedencia. Así, la mezcla de nacionalidades, que ascendió a 17 en el último sondeo, es una de las señas de identidad del centro.

“El colegio cuando empezó no tenía nada que ver con el de ahora; era un colegio de malagueños, para malagueños y por malagueños. Si miras la pagina web de antiguos alumnos, hay gente de prestigio, gente que ha tenido muchísimas ganas y esfuerzo. Las familias estaban muy volcadas en la educación de sus hijos, y eso es lo que más se echa en falta ahora (...)” (6: 1).

En lo relativo al ambiente, Carmen considera que es, en general, tranquilo; a pesar de la multiculturalidad, no existen problemas relevantes en la disciplina o la convivencia.

Quizás al principio, cuando llegaron los primeros alumnos inmigrantes, sí se generaron algunos conflictos de convivencia a nivel de padres. Pero actualmente, estas dificultades se han superado; las familias han asumido la diversidad y acuden al centro en unidad y armonía.

El caso del alumnado es diferente, integran la interculturalidad con más facilidad, sobre todo si han vivido esta situación desde pequeños. Donde sí surgen más problemas de convivencia es con el alumnado de etnia gitana; son muy selectivos con sus amistades y, a veces, rechazan a determinados compañeros.

La relación entre el profesorado también es muy buena, trabajan de forma cooperativa, todos a una, y hasta el momento no se han dado complicaciones importantes.

La escuela, que es bastante antigua, cuenta con dos líneas y atiende a unos 440 alumnos de las etapas de Infantil y Primaria. La plantilla está compuesta por 26 maestros, a los que hay que añadir 4 docentes de religión y una profesora de árabe.

Ofrece, también, distintas actividades extraescolares como el taller de ajedrez, la banda de música o los boy scouts, entre otras.

Fortalezas y debilidades de la escuela

Para Carmen la principal fortaleza que tiene la escuela es la unidad y la coordinación con la que trabaja el profesorado.

“La convivencia entre compañeros es muy buena, por eso el colegio funciona bien, básicamente porque el claustro funciona todos a una. Hay buen ambiente entre el profesorado, y cualquier problema que hay siempre vamos todos a una como en Fuenteovejuna (...)” (6: 2).

El grupo pedagógico trabaja muy bien y están muy unidos; eso les confiere mucha fuerza, especialmente a la hora de tomar decisiones y resolver problemas o conflictos. Como dice Carmen: *“no hay niño malo que se resista a la acción de unos maestros coordinados” (6: 4)*. Por eso desde la dirección se fortalece un buen clima, en el que priman las relaciones, el compañerismo y el trabajo en equipo.

“(...) como pasa en el instituto, que muchas veces hay discordancia en la labor de los docentes, y por eso se producen capítulos que no deberían, y que no suceden ni de lejos en un centro de Primaria; primero, porque son más chicos, pero cuando hemos tenido niños hasta los 14 ó 15 años tampoco pasaba, solucionábamos los problemas de otra manera, básicamente. No podemos ir mirándonos el ombligo cada uno, aquí tenemos que ir todos a una” (6: 4).

Por otra parte, las debilidades se hayan en la infraestructura de la propia escuela. El centro, que se abrió en 1968, hace ya 46 años, cuenta con una edificación muy antigua; y su estructura, pensada para una educación separada para niños y niñas, con dos pabellones independientes y galerías abiertas, no responde a las necesidades educativas actuales.

La Asociación de Padres y Madres de Alumnos está muy concienciada y comprometida con la escuela, y a menudo protesta por el estado en que se encuentra. Afirma, que desgraciadamente, a causa de esta situación salen a menudo en la prensa, e incluso, en la televisión; siendo entonces cuando la administración reacciona e implementa alguna mejora.

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Carmen llegó al centro en el año 1987, y se incorporó a un equipo de trabajo en el que todos eran bastante más mayores que ella. Aunque era la definitiva más joven del claustro, había ejercido la docencia en otros colegios y ya contaba con experiencia en el cargo de secretaria.

Tras cuatro años como maestra de esta escuela, y después de haber elaborado el proyecto para la jornada continua, en 1991 la nombraron jefa de estudios; permaneció en el puesto durante dos legislaturas, hasta que el entonces director se jubiló y tuvo que asumir el cargo.

“En el 2000, fui la directora del centro, porque se jubiló el anterior director; y un poco por aclamación, porque no había otro, y me comprometí a hacer la transición mientras que llegaba gente nueva” (6: 5).

Cumplidos los cuatro años en la dirección dejó el puesto; no sin antes ofrecerse para ayudar a la persona que lo asumía. Así, estuvo algún tiempo como secretaria, y después, como jefa de estudios; cargo que ha desempeñado hasta la actualidad.

“Y ya, me voy a jubilar como jefa de estudios, porque ya no lo iba a dejar solo en estos cuatro años. Y dentro de tres años me voy para mi casa, porque ya tengo 57 (...)” (6: 5).

Carmen afirma que es su espíritu inquieto y su responsabilidad los que la han llevado siempre a formar parte de la dirección. Además, le gusta mucho la organización; indica: *“(…) Me gustan las cosas muy bien hechas, soy muy cuadrículada; me gusta que todo encaje a su hora, en su momento y a su debido tiempo (...)” (6: 6).*

Insiste en que la jefatura de estudios es el cargo directivo que más le motiva. Aunque es el que supone más trabajo, resulta muy dinámico y le permite organizar; además, es adecuado para personas que, como ella, son muy activas y tienen habilidades sociales para tratar con los distintos agentes educativos. Admite que la dirección es lo que menos le gusta; desde su punto de vista, es un cargo arduo, sobre todo por el tema de las relaciones con las instituciones.

Después de años en el ejercicio de distintos cargos directivos, Carmen considera que la experiencia es un factor importante que le ayuda en su trabajo diario. Sobre todo le evita el pánico escénico, que a veces se sufre en la dirección, por no saber qué situación vas a tener que enfrentar; le ofrece la tranquilidad de saber cómo actuar ante cualquier circunstancia, porque ya conoce en qué consiste y se ha encontrado con todo tipo de casuísticas y problemas. Le permite adquirir un bagaje que resulta útil para su vida laboral y también para la personal; es, en definitiva, una experiencia que sirve y que se puede transmitir a otros compañeros.

“Ahora, un compañero que estaba aquí está en otro centro, y ha entrado de jefe de estudios; y al principio ha contactado conmigo bastante, hasta que ya le ha cogido el truquillo a la cosa” (6: 8).

En lo referente a la formación para el cargo, afirma que como jefa de estudios no ha recibido ningún curso específico. De hecho, insiste en que toda la formación que tiene relativa a la dirección la ha adquirido por iniciativa propia. Así, antes de ser directora, y a pesar de contar ya con una amplia experiencia en el ámbito directivo, decidió realizar los cursos que organizaba el CEP para directores noveles. Sin embargo, estos cursos no le sirvieron de gran utilidad, pues ya conocía a fondo el mundo de la dirección, y los compañeros que daban el curso no le pudieron aportar conocimientos nuevos que aplicar a su práctica.

“(...) no ha habido ninguna formación para jefe de estudios. Para secretario sí, por el tema de la gestión económica desde que tenemos el programa Séneca. Pero para jefe de estudios yo no he visto nunca un programa, que a lo mejor lo ha habido, pero que yo he estado viendo siempre los listados del CEP y no he visto nada específico para jefatura de estudios” (6: 8).

Llegado a este punto, cree que la mejor formación para un jefe de estudios consiste en poder contar con la monitorización de un compañero experimentado que te asesore en tu trabajo. Precisamente porque la jefatura es la parcela del equipo directivo que se encarga de más tareas, abarca muchos ámbitos: *“convivencia, absentismo, organización de actividades, jefatura del personal, toda la cuestión pedagógica...” (6: 8).*

En la misma línea, considera que lo que más le hace aprender son las reuniones entre iguales, con los equipos directivos de otros centros e incluso con la inspección; en estos encuentros se tratan muchas cuestiones, se reflexiona y se producen intercambios de ideas.

El día a día en la jefatura de estudios

Carmen afirma que una de las labores básicas, quizás la primera, que debe realizar a diario como jefa de estudios, es controlar la asistencia del profesorado. En un centro grande con un claustro numeroso es usual que falte algún compañero; es fundamental detectar cuanto antes su ausencia y cubrir de forma inmediata esa baja, porque los alumnos tienen que estar atendidos en todo momento.

“(...) Esto es lo básico, de entrada. Esto es como jugar al ajedrez, y tienes que tener la mente lúcida, porque a lo mejor, se producen tres bajas el mismo día o porque hay una excursión. Eso lo primero” (6: 9).

También, es importante llevar el control de las salidas y entradas de los alumnos, y coordinar todas las actividades que se organizan en la escuela. Para ello Carmen siempre hace un cuadrante en el que indica todas las excursiones que se van a realizar en el centro, indicado quiénes van, cuándo y a dónde, así como todos los organismos con los que hay que contactar para que se lleve a cabo.

Otro aspecto esencial del que debe hacerse cargo la jefatura es el clima y la convivencia en el centro a nivel de alumnado. Aunque el colegio es muy tranquilo y no existen conflictos importantes entre los estudiantes, desde la dirección tienen que estar al tanto de posibles problemas que puedan surgir. Cuando se produce una disfunción relevante en la convivencia escolar la jefatura es la encargada de intervenir, introduciendo el correspondiente parte en Séneca e informando a la familia.

El tema del absentismo es también un tarea básica del jefe de estudios. Carmen afirma que, aunque en su escuela no existen casos importantes, hay que controlar los retrasos y las faltas de asistencia, introducir esta información en Séneca y activar el protocolo de absentismo cuando es necesario.

Las labores pedagógicas ocupan una parte importante de la jornada de Carmen. También, dedica tiempo a la atención a las familias y a los docentes; sin olvidar, que es tutora de un curso.

“Labores pedagógicas, pues igual: programas de mejora, programas de lectura, planes y proyectos educativos del centro; todo eso lo tienes que controlar e ir viendo qué se está haciendo. Llevar los protocolos para la atención de la orientadora y la logopeda, ir viendo el orden, todos los informes. Cuando llegan las notas se revisan las actas con los compañeros... Planificar y temporalizar todas las actividades del centro y que se lleven a cabo; hacemos todos los años un Plan Anual que vaya en consonancia con el Proyecto Educativo. Todos los años hacemos revisión del ROF, del POAT, el Plan de Convivencia... El Plan de la Gestión Económica y el Plan de Protección los lleva más el director, pero vaya, que es continuamente dándole vueltas, esto es como una casa nunca terminas. Son muchas parcelas (...)” (6: 9).

Insiste en que, después de su experiencia en los distintos cargos directivos, la jefatura es la que más volumen de trabajo supone y la que más ámbitos abarca. Cree que es un trabajo muy dinámico, que requiere de una serie de habilidades en la persona que lo desempeña.

En cuanto a labores complejas, afirma que después de tantos años ya nada le resulta especialmente difícil; aunque si hay que destacar algo, quizás, lo más complicado sea lo relacionado con la autoevaluación del centro.

“(...) La autoevaluación es compleja si la quieres hacer bien, porque tienes que tener en cuenta los resultados de las pruebas de escala (que ahora ya han pasado a mejor vida), y las pruebas de evaluación de diagnóstico de cuarto; ver dónde fallamos, por qué fallamos y cómo fallamos, y transmitírselo a los compañeros, y que asimilen que eso hay que mejorarlo, y ver de qué manera se hace. El aspecto pedagógico es el más difícil. El establecer los procedimientos, ver que todo lo que estamos observando se pueda trabajar en teoría y en práctica. Los cambios metodológicos son muy difíciles, porque tienes que tener primero una base de personal que esté por la labor, y luego orientar, porque todo el mundo te pregunta cómo hacerlo” (6: 10).

Lo más tedioso, en su opinión, está vinculado al tema de la gestión y el papeleo. Actualmente todo se hace de manera telemática y tiene que quedar registrado en Séneca; esa labor se lleva mucho tiempo.

“Lo que para mí es más rollo es el tema de la ausencia de profesorado, porque tal y como está la cosa tiene un protocolo importante: hay que darle entrada, salida, tienen que firmar el anexo, hay que meterlo en Séneca... (...) Un embarazo, hay que estar pendiente de que pida el anexo correspondiente, que pida las cuatro semanas, las horas de lactancia... eso es una lata impresionante. Y aquí no falta mucho la gente, te lo digo así en un colegio en el que no falta mucho la gente; pero de cada persona tienes que tener una carpeta. (...) Luego, los partes de convivencia igual, y porque afortunadamente no tenemos muchos (...)” (6: 10).

Apoyo a la calidad de la labor docente

Carmen asegura que el clima profesional es un aspecto esencial para que la escuela funcione bien a nivel pedagógico. En su centro la convivencia entre el profesorado es muy buena, están muy unidos y coordinados, y trabajan de forma cooperativa, ayudándose unos a otros, siempre que algún compañero lo requiere. Los maestros que llegan nuevos, en seguida, se adaptan a este sistema de trabajo; y de hecho, están contentos y con ganas de continuar en el colegio.

“(...) nos echamos mucho una mano unos a otros. Si un compañero tiene un problema, porque tiene una clase más difícil o lo que sea, aquí es como Fuenteovejuna, todo el mundo ayuda, todos a una. Que hay un niño que da un problema, pues automáticamente: no te preocupes que yo me lo llevo un rato, yo le pongo una tarea...; y el que llega se asimila a este sistema, porque es mucho más efectivo. Así es como funciona, y mientras esté aquí va a seguir así, porque son muchos años y funciona” (6: 4).

El clima es sin duda uno de los puntos fuertes de la escuela; y la dirección, conocedora de su importancia, trabaja mucho para potenciarlo y mantenerlo en el tiempo. Para favorecer la relación entre los docentes buscan momentos y organizan actividades, dentro y fuera de la escuela, que les permitan estrechar lazos, porque afirma: *“en el momento en el que hay enfrentamiento ya no funciona igual, ni a nivel pedagógico, ni la gente está a gusto en su trabajo (...)” (6: 4).*

“Además, de vez en cuando hacemos convivencia, nos vamos a comer juntos; eso fortalece mucho la relación entre los profesionales. (...) Aquí, la gente viene por la mañanas un ratito antes para sentarse en la sala de profesores y charlar y comentar. Que a lo mejor ese cuarto de hora se podría aprovechar para hacer fotocopias, pero también es bueno intercambiar opiniones. Eso establece esta relación. Aquí, todos los cumpleaños los celebramos, y eso crea relación; y está estimulado, de alguna manera, por los que llevamos aquí más tiempo, porque los que acaban de llegar vienen un poco a verlas venir, pero los que llevamos aquí más tiempo sabemos que así es como se hace patria” (6: 4).

Para apoyar la labor de los docentes insiste en la importancia de escuchar a los compañeros, oír todas sus propuestas, facilitar que se puedan llevar a cabo y orientarlos en el proceso. Por ejemplo, una de las propuestas que han partido de los docentes, y que se está llevando a cabo este curso, está relacionada con un cambio metodológico. El profesorado ha considerado que se trabaja mejor por proyectos, que los alumnos aprenden más; este sistema se ha incorporado este año a la etapa de Infantil, se van a evaluar los resultados y si son positivos se va a implementar en otros cursos.

Por supuesto, el proceso de toma de decisiones es democrático; todo se decide de forma consensuada, en conjunto y con el claustro por delante. Desde la dirección no se impone nada; todas las propuestas, bien partan de un grupo de docentes o del equipo directivo, son puestas en común y se llevan a cabo sólo si los compañeros están de acuerdo.

En lo relativo a la formación del profesorado, Carmen explica que a principios de curso siempre se reúnen con el claustro para establecer unas líneas de formación que resulten convenientes para la mejora del centro, teniendo en cuenta las necesidades que se han ido detectando. Por ejemplo, ahora mismo, las líneas de perfeccionamiento prioritarias son el idioma y las nuevas tecnologías.

Además de recurrir a la administración y los cursos que desarrolla a través del CEP, una de las estrategias que tiene la escuela para ofrecer esta formación es utilizar los recursos humanos y el potencial profesional disponible.

“Da la casualidad, que tenemos un compañero que es formador de temas TIC y otro que también sabe muchísimo, y hacemos muchas veces reuniones pequeñas y ellos nos dan el curso. La gente joven sí necesita puntos para los concursos de traslados, pero los que llevamos más tiempo nos formamos porque nos gusta o nos llama la atención, pero no porque nos hagan falta puntos, y si podemos los gestionamos nosotros” (6: 14).

Más allá de estas líneas prioritarias de formación, también se informa a los docentes de todos los cursos que llegan a través del perfil propio de Séneca, para que aquellos que estén interesados puedan realizarlos.

Gestión eficaz de los recursos

Carmen afirma que la gestión de los recursos es labor suya y de la secretaria del centro; aunque ella se encarga más de gestionar lo relativo a lo pedagógico: controlar la asistencia de los docentes, realizar la adscripción o hacer los horarios del curso, entre otros.

En cuanto a los recursos económicos, cree que la dotación es escasa para las necesidades que presenta la escuela. En este sentido dependen por completo de la Consejería, aunque no siempre les conceden sus demandas. No tienen demasiadas oportunidades para obtener ingresos propios complementarios, pues las condiciones económicas de la zona no son buenas; sin embargo, cuentan con la participación de la asociación de vecinos y del AMPA,

que colaboran en la recogida de dinero, organizando sorteos y fiestas, de forma esporádica cuando hay una necesidad.

"(...) Cuando hace falta para algo puntual se hace, pero establecer un procedimiento de vamos a alquilar, aquí no le vemos sentido. Nosotros tenemos cedidos espacios del centro a los boy scouts, a la escuela municipal de ajedrez y los viernes, también, a la iglesia, que lo utiliza para grupos de catequesis. A quien lo pide se le presta, pero no se le pide nada, porque el barrio económicamente no está bien; se hace para colaborar con el barrio" (6: 14).

El responsable del mantenimiento de las instalaciones de la escuela es el ayuntamiento; en este ámbito Carmen considera que los centros deberían tener más independencia a la hora de contratar obras y servicios para mejorar sus instalaciones.

En lo relativo a los recursos humanos, afirma que ese es su caballo de batalla, pues no cuentan con ninguna autonomía al respecto; tienen que adaptarse a lo que les manda la administración. Del mismo modo, en lo referente a la limpieza del centro y a la conserjería dependen por completo del ayuntamiento.

A nivel interno, sí tienen una cierta capacidad para gestionar los recursos docentes con los que cuenta el colegio. La adscripción sí entra dentro de las funciones de la dirección; concretamente es Carmen, como jefa de estudios, la encargada de realizar esta labor con el visto bueno del director.

El proceso de adscripción, que tiene lugar a principios de curso, no es algo aleatorio, sino que sigue un protocolo que está especificado en el Proyecto Educativo del Centro. Aunque, ya por ley la dirección tiene total libertad para realizar esta tarea, en su escuela se mantienen unos criterios en los que prima la capacidad.

"(...) Aunque ya por ley tenemos la potestad de hacerlo, nosotros aquí en este centro lo hacemos siguiendo esos criterios, que evidentemente son los básicos. (...) Hasta ahora lo hemos hecho siempre así, aplicando los criterios, poniéndolos encima de la mesa con el claustro por delante. Evidentemente, hay que tomar decisiones porque si no sería el caos. Hay que establecer unos criterios para que todo el mundo entienda que son justos, y ante igualdad pues se prima la antigüedad" (6: 16).

Organizar los horarios, los recursos materiales y las instalaciones del centro también es tarea de Carmen. Todos los años, cuando comienza el curso, ella elabora los horarios de todo (de los grupos, de los docentes, de la biblioteca, del gimnasio...), y lo hace teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros, escuchando al equipo técnico de coordinación pedagógica.

Colaboración más allá de la escuela

En cuanto a las relaciones con la comunidad, Carmen considera que el colegio está muy abierto y que mantiene contacto con todas aquellas instituciones u organismos que están

disponibles. Siempre han tenido muy buena relación con la asociación de vecinos, con la asociación de madres y padres de alumnos y con la biblioteca del barrio; colaboran mucho y organizan muchas actividades conjuntas.

“La asociación funciona muy bien, porque tenemos a medias algunas actividades. A lo mejor ellos montan el Belén, y nosotros vamos y lo vemos, o tienen una charla sobre flamenco y nos invitan, y al mismo tiempo nosotros colaboramos prestándoles algunas instalaciones. Este año, por ejemplo, la asociación nos ha forrado las columnas que hay allí, con un dinerillo que habían conseguido. Tenemos buena sintonía. Y con la biblioteca ocurre igual. Cuando hacen alguna actividad nos invitan a participar, y vamos, y fomentamos que los padres lleven a los niños a la biblioteca, que es lo que más nos interesa (...)” (6: 16).

Como el nivel económico del barrio está ahora muy bajo, intentan llevar al centro todas las actividades gratuitas posibles. En este sentido, mantienen una estrecha relación con el ayuntamiento, que es quien las ofrece dentro de los programas escolares que van dirigidos a los colegios.

Además, trabajan a menudo con los organismos oficiales (la policía, participación ciudadana...) y hacen uso de todas las charlas y talleres que proponen a los centros. También, tienen contacto con otros organismos que de forma puntual prestan sus servicios.

La escuela está muy presente en el barrio y es un lugar relevante desde sus orígenes. Intentan colaborar con las asociaciones de la zona, cediendo espacios del centro, para que puedan desarrollar actividades que favorezcan al alumnado fuera del horario escolar. Por ejemplo, participan con los boy scouts, con la escuela municipal de ajedrez o, incluso, con la iglesia, que los utiliza para los grupos de catequesis.

En cuanto a las familias, el nivel de implicación no es demasiado alto. Por lo general, en una clase se encuentra un veinte o treinta por ciento de padres que están muy involucrados; pero la mayoría, más de la mitad, van bandeando la situación como pueden. En el centro se trabaja mucho con las familias, y se intenta que estén implicadas en la educación de sus hijos, utilizando medios modernos que estén a su alcance.

“A base de mucho trabajo con ellos. Aquí, ya funcionamos a través del ordenador con el programa PASEN: un programa de contacto con las familias. Se pueden mandar correos electrónicos y mensajes de SMS, que es lo que más se utiliza, porque todo el mundo tiene teléfono, pero no todo el mundo tiene ordenador. Y luego, los maestros utilizamos desde... Yo tengo a los niños y a los papás en el teléfono grabados, los tengo en el WhatsApp y waseo con algunas madres que lo tienen; y contacto puro y duro, llamadas telefónicas y así... Muchas citas de tutoría” (6: 1-2).

También, tienen relación con los otros colegios de la zona. Los directores se reúnen una vez al mes para tomar decisiones sobre determinados asuntos, como por ejemplo la escolarización. Además, se prestan asesoramiento y se ayudan en la resolución de determinados problemas, especialmente cuando hay algún director con menos experiencia.

Mantienen mucho contacto con el instituto de referencia; realizan reuniones en las que está presente la dirección y el equipo de orientación de ambos centros, con el objetivo de coordinar el paso de Primaria a Secundaria, que resulta muy duro para los alumnos.

Carmen afirma que no forma parte de ninguna red profesional de directivos escolares, aunque el director del centro si es miembro de ASADIPRE. Para los jefes de estudio no existe ninguna red de este tipo que unifique criterios; está a nivel de dirección, y lo considera suficiente. Asegura que cuando ella era directora del centro no había ninguna red de estas características; aunque siempre ha tenido muchos contactos a los que ha podido solicitar asesoramiento en un momento dado. Actualmente, también, utiliza la plataforma Averroes, que le permite mantenerse actualizada a través de la información que van colgando.

Fijación y evaluación de metas educativas

Según Carmen, la visión de la escuela es dotar al alumnado de armas y herramientas para que puedan autogestionar su vida de la mejor manera y con la máxima autonomía; es decir, darles capacidades para que sean competentes en todos los ámbitos de su vida. En este sentido, se trabaja mucho la diversidad, dotando de habilidades a los más capaces, que podrán incluso llegar a la universidad; pero también a los menos, a aquellos que tienen una discapacidad, para que cuenten con un mínimo de competencias que les permitan desenvolverse en su vida.

Además, se trata de formar a personas responsables, que cuando salgan a la sociedad busquen el bien de los demás. Éste es el lema de la escuela y es la idea que allí se transmite, porque tal y como está la vida les parece esencial.

“Se consigue cuando tú ves hombres y mujeres seguros de sí mismos. Pero claro, también te llevas muchos chascos, muchas desilusiones de personas que tú crees que podrían y ves cómo la vida, por las circunstancias familiares y eso, los echa a un lado. Tuve una niña con 14 años que tiene un bebé; pues te sientes frustrado, porque todo lo que hemos luchado por esa chiquilla... (...) Intentas, y el maestro está con ellos cinco horas, y tú les das hasta donde puedes: que tengan un buen recuerdo de ti, que se acuerden de lo que le enseñaste, más en el ámbito de la vida que en otra cosa, pero en lo demás...” (6: 12).

Esta visión de escuela, que surge de la experiencia de los años, no tiene su origen en la dirección sino que es colectiva, es compartida por el claustro. En las charlas que tiene el profesorado se desprende que la mayoría tiene muy claro que está *“preparando a personas para que sean autónomas, suficientes, honestas y con las capacidades máximas para alcanzar sus objetivos en la vida”* (6: 12).

Para Carmen la tarea más complicada no es establecer objetivos y metas educativas, sino evaluar los resultados obtenidos. Afirma que la autoevaluación es la labor más compleja a la que tiene que hacer frente como jefa de estudios, sobre todo si se quiere hacer bien; pues requiere partir de las pruebas escala y las pruebas de diagnóstico, analizarlas, ver dónde se

está fallando, cómo y por qué, transmitírselo a los compañeros y diseñar conjuntamente estrategias y planes de mejora.

Actualmente, el área prioritaria de mejora es el lenguaje, ya que muchos alumnos no lo dominan, bien porque sus familias no lo hacen, porque no tienen refuerzo ni ayuda en casa o porque les faltan estímulos. El lenguaje es lo primero, es fundamental para aprender, y por ello en el centro se le está dando más importancia y se está trabajando mucho la lectura, la escritura y la expresión oral.

También, relacionado con el lenguaje, les preocupa mucho el idioma, porque han detectado que los alumnos no lo ven atractivo, no se sienten motivados a aprenderlo y lo perciben como algo difícil. La escuela está intentando reforzar el inglés, y para ello ha elaborado un Proyecto Erasmus y está formando a los docentes para que puedan asumir en un futuro un programa bilingüe.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Carmen explica que como equipo directivo cada uno tiene muy claro cuál es su rol en el centro y las funciones que debe desempeñar. No obstante, ella intenta siempre ayudar a sus compañeros, sobre todo en determinadas épocas del año en las que tienen un volumen importante de trabajo.

Considera que la labor de distribuir no es sencilla, pues tienes que organizar y coordinar el trabajo. Afirma que es incapaz de delegar alguna de sus responsabilidades como jefa de estudios en compañeros del centro. Para ella delegar es muy difícil, y era su gran problema cuando era directora; es muy perfeccionista, necesitaba revisar todo el trabajo que dejaba en manos de otros, y le producía un gran estrés. Insiste en que un buen director debe ser capaz de realizar esta labor de manera eficaz.

En cualquier caso, sí que se delega en el ámbito de lo pedagógico, y todo se hace a través del equipo técnico de coordinación pedagógica, más concretamente, a través de los coordinadores.

Los coordinadores de ciclo son elegidos de forma democrática por los docentes que trabajan ese curso en cada uno de los ciclos. Así, el primer día de clase, una vez que se asignan los cursos y termina el claustro, se les pide que se reúnan por ciclos para que elijan al coordinador. Es una decisión que toman los maestros, y el equipo directivo se mantiene siempre al margen.

En lo relativo a los proyectos, siempre se piden voluntarios para que se encarguen de coordinarlos. Aunque se delega en función de las competencias de cada uno, el nivel de exigencia no es demasiado grande, y no se fuerza a nadie a participar a no ser que sea necesario; en estos casos, se suele pedir la colaboración de los definitivos que llevan más tiempo y se hace un poco de presión para que participen.

"(...) Por ejemplo, ahora hemos hecho un Proyecto Erasmus Plus y yo he colaborado; lo han hecho dos compañeros (un tutor y un especialista), me han pedido colaboración, y yo les he revisado el proyecto y he hecho aportaciones. Pero ellos han sido los que han capitaneado eso, no yo. Los proyectos igual, si llevamos la Alimentación Saludable, la persona que coordina es la que lo hace, yo le ayudo, pero no soy la que lo lleva todo" (6: 11).

La dirección como una profesión atractiva

Carmen considera que los cargos directivos son atractivos o no en función de la persona. En su caso concreto, la dirección no es tan motivante como la jefatura o la secretaría, porque mantener relaciones con la administración le resulta una labor muy ardua. A veces, cuando acudes con una propuesta para mejorar el centro, recibes por parte de la institución correspondiente una respuesta poco adecuada, y eso quema mucho. Cree que hay personas idóneas para desempeñar este cargo.

La dirección supone muchas tareas y responsabilidades, y a menudo hay que enfrentar dificultades y problemas.

"(...) Ésa es la idea que tengo yo de la dirección: tú eres el tenista, te van lanzando pelotas, y las tienes que ir sacando. Para la Consejería es estupendo tener buenos directores, porque no les llegan las pelotas; las sufren los equipos directivos. Hacemos el papel de representar, pero realmente nos tragamos los marrones, y los que llegan a delegación son poquísimos en relación con la realidad de los centros. De hecho, hay mucha gente en la delegación (conozco a muchos inspectores) que han estado primero en los centros, y se han pasado a la inspección porque conocen la realidad de los centros, y no digo más. Lo que llega a delegación está muy filtrado, llega cuando es una cosa ya muy grande, una cosa que ya trasciende" (6: 6).

Para mejorar la dirección y la enseñanza, en general, es fundamental que la administración escuche a los profesionales, especialmente a los directores.

"(...) Yo creo que nuestra visión sería muy enriquecedora. Si quieren mejorar la calidad de la enseñanza tienen que empezar por aquí; igual que yo escucho la opinión de mis compañeros, aunque acaben de llegar, y te ayuda y te mejora. A nosotros nos escuchan muy poco" (6: 17).

APARTADO 7.7

Javier: el buen clima de trabajo, la coordinación y la innovación pedagógica para lograr buenos aprendizajes

Javier es jefe de estudios, desde hace siete años, en un centro de Educación Infantil y Primaria público, situado en una localidad de Granada.

Se trata de una ciudad dormitorio en la que predomina la población con un nivel social, económico y cultural medio-bajo; por lo general, en la zona se encuentra mucha gente trabajadora, que carece de estudios superiores, así como, un amplio sector de etnia gitana.

La escuela, que ha crecido mucho en los últimos años, tiene escolarizados en la actualidad a más de setecientos alumnos; es un centro línea tres en todos sus cursos, tanto en la etapa de Infantil como en la de Primaria, y cuenta con un claustro compuesto por más de cuarenta docentes.

Las infraestructuras del centro son muy antiguas, pues tienen cerca de cuarenta años, y han sido sometidas a continuas remodelaciones a causa del constante aumento del alumnado, que en los últimos siete años se ha visto incrementado en más de quinientos estudiantes.

"(...) Cuando llegué, el centro tenía 250 alumnos y ahora tenemos 750; se amplió el centro, se ha hecho una obra aquí al lado, se ha eliminado un gimnasio que teníamos para hacer clases, hacer un comedor y demás" (7: 1).

La historia del centro y las características de su alumnado, también, han sufrido cambios en estos años. Javier afirma que cuando llegó al colegio, él no lo sabía, pero era el peor de toda la localidad, ya que recibía a todas las minorías étnicas de la zona.

Sin embargo, unos años antes de que él llegara a la escuela, se puso en marcha una política para cambiar esta situación; se dividió la zona en la que vive la población más problemática en cuatro sectores, asignando cada uno de ellos a uno de los centros educativos presentes en

la localidad. De este modo, el nivel ha ido normalizándose de manera progresiva equiparándose al de otros colegios.

“Aquí había muchos gitanos. Cuando yo llegué quedaban cuarto, quinto y sexto que no habían entrado todavía en la división por zonas que te he comentado, y te podías encontrar que la mitad de la clase eran alumnos de etnia. Había problemas, son niños que tienen dificultades para integrarse, había peleas... Yo recuerdo que el primer día en la jefatura de estudios tuve que echar a tres o cuatro por pelearse, y eso aquí ya no pasa. En Loja y en otros sitios nos preguntan cómo se ha hecho aquí, porque hay colegios que son guetos y los guetos no los quiere nadie; y como aquí funciona bien nos preguntan cómo lo hicimos. Y eso fue un proceso a nivel de consejo escolar municipal, implicación del ayuntamiento, padres... que todo el mundo esté de acuerdo; y eso en los colegios buenos no lo quieren, pero aquí al final se tomó esta decisión y se hizo, y funciona todo muy bien” (7: 2).

En la actualidad, la situación ha cambiado considerablemente, se ha progresado mucho, y ahora mismo el centro es en resultados escolares el que está por encima de los demás; el nivel es muy bueno y está siempre arriba de la media.

“(...) En principio, es un colegio que funciona bastante bien; de hecho, ha pasado de ser un centro que no quería nadie, que cuando acababa la escolarización se quedaba el último, con plazas libres, a ser el que completa las plazas de los cuatro que hay aquí” (7: 1).

Fortalezas y debilidades de la escuela

Para Javier la principal fortaleza de su escuela es el ambiente que hay, sobre todo a nivel de profesorado, pero también de padres y alumnos; todos se llevan bien y eso es lo que hace que el centro funcione y que haya podido dar el giro que ha dado. La dirección permanece atenta al clima escolar e intenta que siempre sea favorable, poniendo en marcha estrategias cuando lo estima conveniente.

“(...) 750 alumnos con sus respectivos padres, problemas surgen muchísimos todos los días, pero el ambiente, te das cuenta, nos llevamos bien todos y es lo que hace que esto funcione bien” (7: 1).

Otras de las fortalezas es la forma de trabajar del colegio. Esta escuela es muy activa y está involucrada en numerosos proyectos educativos innovadores; hay muchos maestros motivados y con ganas de trabajar, y mucha gente joven que llega al centro con la intención de hacer cosas nuevas. El ambiente que predomina es muy bueno y eso permite que estén en muchos proyectos y que todos salgan adelante.

“Llevamos cuatro mil cosas para adelante, son desbarajuste a nivel de dirección porque estamos en planes... Incluso la gente del CEP, que viene a asesorarnos, nos dicen: “algo tenéis que soltar, porque no lo podéis llevar todo para adelante”. (...) Estamos en veinte mil cosas y aún así las cosas funcionan bien, y la fortaleza es el ambiente. Si la gente no se echara para adelante a hacer

cosas... Tenemos tantas cosas porque todo el mundo se encarga de algo; en los colegios que no hay ese ambiente... Algún día se nos puede caer el castillo, pero ahora mismo funciona muy bien. El punto fuerte es el ambiente en todo, en las familias y en general” (7: 2).

En su opinión, la mayor debilidad de la escuela se encuentra, sin duda, en sus infraestructuras. Cuando se creó el centro se estableció en el aulario del colegio de al lado, siendo aún a día de hoy el edificio central de la escuela. Este edificio cuenta con más de cuarenta años, y aunque ha sido reformado no tiene estructura de centro: la entrada no está donde debería, ni tampoco la zona administrativa. El constante aumento del alumnado ha llevado a construir nuevas instalaciones, aunque las aulas son demasiado pequeñas para el número de alumnos que acogen y las infraestructuras siguen siendo inadecuadas.

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Javier lleva siete años como jefe de estudios de esta escuela. Explica que en el centro había un equipo directivo consolidado, pero que cuando él llegó el director estaba pasando por una situación personal difícil y tuvo que dejar el cargo; fue el jefe de estudios el que asumió la dirección y quien le propuso que ocupara la jefatura al mes de haber llegado al colegio.

Con una experiencia de dieciocho años como docente, Javier ya había sido miembro de un equipo directivo en otra ocasión; en el centro en el que estuvo antes de llegar a éste, fue secretario durante algunos años en un proyecto de dirección muy compartido. Esta experiencia previa en la dirección, su capacidad para tratar con las personas y la falta de candidatos dispuestos a asumir el cargo fueron las causas que lo llevaron a ocupar el puesto actual.

Considera que la experiencia en distintos cargos es lo que resulta más útil para desempeñar la labor directiva con eficacia; es la práctica del paso de los años la que te enseña a enfrentarte a las situaciones que te encuentras en el día a día y a resolver los problemas de la forma que resulte más beneficiosa para todos.

En lo relativo a la formación, Javier realizó el curso de función directiva a los cuatro años de empezar a trabajar como docente, y lo hizo porque creía conveniente estar formado para ocupar un puesto directivo; aunque este curso sólo era obligatorio para ser director. Sin embargo, explica que esta formación le ha servido de poco, pues está enfocada a la legislación, y aunque en algún momento la tienes que aplicar, ésta cambia continuamente y tienes que adaptarte a lo que va surgiendo.

Javier no ha recibido ninguna formación específica para desempeñar sus labores en la jefatura de estudios, pues no la hay; afirma que no existen cursos para la dirección más allá del de función directiva y alguno sobre liderazgo que se oferta de vez en cuando. Sí tiene la opción de seguir formándose, dentro del Plan de Formación del centro, en otros aspectos como dinámicas de grupo que pueden ser útiles también en la dirección; pero esa formación se realiza ya a nivel de centro.

En definitiva, considera que la formación que ofrece la administración es insuficiente para ejercer la labor directiva con eficacia. Insiste en que los cursos de función directiva deberían reducir el tiempo dedicado a la legislación para introducir enseñanzas de carácter más práctico, que ayuden a la dirección a resolver situaciones y problemas reales que encuentra en su trabajo cotidiano; partiendo de la premisa de que ningún curso puede facilitarte los conocimientos que te dan los años de experiencia en un cargo.

“Yo creo que no es suficiente. Son ochenta horas de curso, es de los más largos que se hacen, te tiras tres meses yendo muchas tardes, y tendrían que quitarle horas a la parte de legislación y que viniera un psicólogo o una persona que te enseñe a tratar con personas y que te ponga en situaciones reales que te puedes encontrar, como si esto fuera una empresa. En las empresas lo hacen así, les dan cursos a los directivos para temas de confianza, para convencer... Y ves que este tipo de cursos nos servirían más que la legislación, que te la vas a tener que aprender, pero cuando necesitas algo vas al ordenador y lo buscas. Las funciones del equipo directivo están muy claras, pero para lo otro hay gente que sí vale, que donde lo pongas se lleva bien con todo el mundo, pero hay otra que las dinámicas de grupo no las lleva bien y siempre va enfrentándose. Yo creo que esos cursos nos vendrían muy bien a nosotros” (7: 6).

Admite que no siente una especial motivación hacia la dirección y que han sido las circunstancias las que siempre lo han llevado a ocupar cargos directivos. Así, la primera vez, cuando fue secretario, fue él ante la falta de candidatos quien buscó formar parte de la dirección, con el objetivo de conseguir puntos que le permitieran cambiar de destino. En la segunda ocasión, ya sin la necesidad de obtener méritos, de nuevo fue la ausencia de personas dispuestas a asumir el cargo lo que lo llevó a la jefatura de estudios.

Actualmente, tras años de experiencia, sigue sin encontrarle un especial aliciente a los cargos directivos, pues el exceso de responsabilidades y tareas que suponen los hacen poco atractivos para la gran mayoría. Sin embargo, afirma que permanece en la jefatura porque ha iniciado un proyecto común; el director y él trabajan de forma muy colaborativa, mantienen la misma línea de trabajo y se llevan muy bien dentro y fuera de la escuela. Mientras esta situación se mantenga, él no tendrá problema en continuar en el cargo.

“Yo soy jefe de estudios por un favor personal hacia el director, pero si mañana dejara de serlo a mí no me preocupa nada, porque son responsabilidades. Te pagan más, pero que lo que te pagan te compense lo otro... A mí no, porque a mí todo eso me supone por la noche estar pensando si me van a faltar maestros al día siguiente, si tengo una reunión con el departamento de no sé qué, que viene no sé quién, hablo con el director, vienen padres que me han pedido cita... Son muchas responsabilidades y agobios. (...) Si me dicen mañana que no soy el jefe de estudios estoy encantado de no serlo; pero mientras esté este director... Nos llevamos bien, somos aparte amigos fuera del colegio, a partir de esto, llevamos los dos la misma dirección y somos capaces de saber las cosas nada mas mirarnos a los ojos, nos entendemos y nos llevamos bien. El día que no sea así o él no esté como director probablemente yo no siga como cargo directivo” (7: 3-4).

El día a día en la jefatura de estudios

Javier explica que nada más comenzar el curso tiene la labor fundamental de preparar los horarios de todos los grupos y de todos los docentes de su escuela. Afirma que es una tarea compleja, sobre todo cuando intentas tener en cuenta la casuística de cada maestro; hay programas informáticos que hacen este trabajo con bastante rapidez y eficacia, pero si quieres contemplar las variables personales tienes que hacerlo tú y tomarte el tiempo que sea necesario.

Por otra parte, el día a día en la jefatura de estudios lo dedica, entre otras cosas, a controlar el absentismo y poner en marcha las medidas oportunas, a controlar la asistencia de los docentes y coordinar las sustituciones, a preparar las reuniones de ciclo, reuniones con el equipo técnico de coordinación pedagógica y los claustros, a coordinar los programas que lleva el centro y la formación de los maestros, y a tratar con las familias y con los profesores.

“Eso es el día a día, todos los días. Nosotros mañana tenemos que ir a la Alhambra a hacer una parte de la formación, y hay que pensar quién va, cómo vamos y venimos, qué información tenemos que llevar... El lunes llegamos y tenemos equipo técnico, y viene una chica de la universidad a trabajar con los padres y eso tiene que ir al equipo técnico. (...) y al mes siguiente absentismo, al otro formación, otra vez vuelves al absentismo: niños que han faltado más de cinco veces, reunirte con el equipo de coordinación y con asuntos sociales y te pegas con eso todo el día” (7: 6-7).

Pero, a todas estas tareas hay que añadir las funciones más burocráticas. Para Javier las labores administrativas suponen una gran carga de trabajo, muchos papeles y mucha documentación, que le quitan gran parte del tiempo en jefatura.

Otra de sus labores, la que considera más relevante para el buen funcionamiento del centro, es la de crear un buen clima entre los maestros. Comenta que desde que entra por las mañanas se interesa por saber cómo están los docentes, facilitando un apoyo a aquéllos que lo puedan requerir, aunque se salga de lo que está planificado; es esencial mantenerse al tanto del ambiente que hay en la escuela e intervenir cuando se detecta un mal clima con el objetivo de suavizarlo. Explica que de sus funciones en la jefatura favorecer las relaciones personales es de las que más le gustan y de las que le resultan más gratificantes.

“Que llega un día que vemos que tenemos que organizar una comida (...) y ves a cuarenta maestros quedándose a comer en el colegio (que eso no lo hace todo el mundo), incluso los que tienen niños. Y eso yo sé que lo ven en otros centros y dicen: “eso no es normal”; no es normal pero suaviza la tensión, no sé si hay una dinámica mejor. Eso es lo mejor que tiene la jefatura y la dirección, pero porque el ambiente da lugar a eso” (7: 7).

Javier cree que la función más compleja a la que tendría que enfrentarse como jefe de estudios es intervenir en la práctica de algún maestro. Afortunadamente, por el momento no se ha encontrado en el centro con docentes que no hagan su trabajo, pero si un día ocurre tendrá que intervenir. Los conflictos personales no los lleva bien, y considera muy difícil enfrentarse directamente a un profesor para pedirle que cambie su manera de trabajar.

Insiste en que las responsabilidades y tareas asignadas a la jefatura de estudios son demasiadas y que el tiempo del que disponen para llevarlas a cabo resulta a menudo insuficiente.

"(...) en un centro línea tres tenemos liberación del horario de un maestro más dos horas; eso son veintisiete horas para el director, el jefe de estudios y el secretario. Significa que tengo nueve horas o por ahí, porque el director acaba teniendo más; ¿Que nueve horas a la semana son suficiente? pues no, pero hay centros donde tienen menos porque el director no tiene ninguna de clase, porque eso lo eligen ellos" (7: 7).

Apoyo a la calidad de la labor docente

Para que un centro funcione bien es fundamental que haya un buen ambiente entre los docentes; éste es uno de los puntos fuertes de esta escuela y desde la dirección se hace un gran esfuerzo por mantenerlo.

El clima de trabajo del centro es muy bueno y eso se debe a que los maestros se llevan bien entre ellos, tienen ganas de trabajar y lo hacen de manera colaborativa. En este colegio cada uno se encarga de algo, y es esta buena sintonía lo que permite que la escuela vaya bien y que todos los proyectos que se desarrollan en ella salgan adelante.

"Te das cuenta que... estamos empezando con la escuela inclusiva, si no hubiera buen ambiente es muy difícil que siga para adelante, porque lo tienes que hacer por niveles completos. Ayer tuvimos una reunión para ver los libros del curso que viene, como cambia la ley hay que cambiar todos los libros, y ya hay personas que dicen: "yo es que no quiero libro de conocimiento, vamos a trabajar por proyectos en conocimiento y hacemos tal..."; eso no surge de uno que lo ha dicho, eso tiene que ser el nivel completo, porque o lo hacen todos o no lo hace nadie. Se tienen que poner de acuerdo, y si no hay un buen ambiente ten por seguro que nada más me digas que quieres quitar el libro de conocimiento te voy a decir que yo quiero el libro, aunque esté de acuerdo" (7: 16-17).

Javier insiste en que mantener el buen clima es una de sus labores más importantes y de las que le producen mayor satisfacción. Siempre está muy pendiente de todo lo que ocurre en el colegio, especialmente de las relaciones entre el profesorado, y cuando detecta que el ambiente se resiente pone en marcha estrategias que permiten suavizarlo.

"(...) Aquí las dinámicas de grupo son muy sencillas, cuando empieza a haber movimientos de gente que se salen de contexto o malos rollos entre compañeros, desde la dirección vamos a la opción más práctica: una convivencia, comemos todos en el colegio y se suaviza el ambiente una barbaridad (...) yo me veo más en la labor de suavizar, de dejar esto como una balsa de aceite, de crear un buen clima entre los docentes cuando detecto algún roce; estoy aquí calmando al personal." (7: 1, 7).

La coordinación entre el profesorado es un aspecto esencial para que la labor docente sea de calidad y en el centro se logren buenos aprendizajes. Desde la dirección se fomenta

en gran medida que el trabajo sea cooperativo y esté coordinado; lo logran facilitando que los docentes que llevan el mismo ritmo o dinámica trabajen juntos y, sobre todo, con la organización de reuniones constantes (de equipo docente, de ciclo, inter-ciclo e incluso con el instituto) para asegurar una adecuada sucesión de conocimientos, de modo que los alumnos cuando cambien de curso, de ciclo e incluso de etapa educativa hayan adquirido los conocimientos que se han establecido como necesarios para la misma.

Los procesos de toma de decisiones también son colaborativos, porque cuando las cosas se deciden entre todos funcionan mejor; aunque, si el claustro no consigue llegar a un acuerdo la dirección es quien tiene la última palabra. Javier afirma que no les gusta imponer, y que pocas veces lo hacen, pero en ocasiones a falta de acuerdo no tienen más remedio que intervenir. Siempre se escuchan las propuestas de los profesores, y de hecho muchos de los proyectos que se llevan a cabo en el centro han surgido de la iniciativa de algún maestro.

“(...) es mejor que tú lo decidas por ti mismo a que te lo diga el director, porque garantiza que el ritmo de trabajo va a ser diferente; no es lo mismo, y aquí siempre se ha intentado eso. Que imponer se impone, se han impuesto algunas cosas, pero poquísimas para lo que yo he visto en otros centros y las referencias que te llegan de otros centros; se hacen las cosas mucho peor” (7: 17-18).

En lo relativo a la supervisión de la labor docente, cuenta que entre sus funciones está controlar la asistencia, sin embargo, no considera necesario llevar a cabo un control exhaustivo entrando dentro de las aulas; es consciente de que esta labor puede resultar contraproducente y crear un mal ambiente de trabajo, al sentirse los maestros amenazados o presionados desde arriba. Cada docente tiene que realizar sus tareas y las hace, y son los propios coordinadores de ciclo los que se encargan de supervisar este trabajo.

“Se usan estrategias porque tienen que responder a ciertas cosas. Todas esas dinámicas de grupo exigen documentación y aportación de material. Todos los maestros tienen que presentar tareas; este año tienen que presentar una por nivel cuatro veces en el curso, son cuatro tareas diferentes y esa es la evaluación, porque las tienen que hacer. La primera tarea ha sido una tarea normal, de lo que a ellos les viniera bien, y están colgadas en colabora; pero antes de colgarla la han tenido que hacer en clase y que funcione. (...) Todo eso supone una documentación que tienen que ir aportando y me exigen a mí colgarlo en la plataforma para que se vea lo que están haciendo” (7: 12-13).

Asegura que ante una mala práctica docente sí se vería obligado a intervenir. Por el momento, afortunadamente, no se ha producido ninguna situación que requiera su actuación directa solicitando al maestro un cambio en su praxis. Para él esta tarea sería, sin lugar a dudas, la más complicada de enfrentar desde la jefatura de estudios.

Javier insiste en que la formación y el asesoramiento experto es muy importante para garantizar una práctica docente eficaz. Por eso a final de curso, cuando realizan el análisis de las evaluaciones y se establecen los planes de mejora, también, se concreta la formación que se

va a ofertar el curso siguiente en base a las necesidades detectadas. Toda esta información se incluye en el Plan de Formación y los docentes conocen en todo momento cuál es el programa.

Esta formación la hacen a través del CEP, pues son ellos quienes se encargan de organizar cada curso; sin embargo intentan siempre que es posible utilizar el personal del centro. Asegura que en el colegio hay maestros muy formados, que son expertos en aprendizaje por proyectos, en lecto-escritura, en matemáticas, en nuevas tecnologías... y cuando el CEP se lo permite son éstos docentes los que se encargan de formar a sus compañeros. La formación que va enlazada a los proyectos sí es independiente del CEP, y son los propios programas en los que están inmersos quienes les proporcionan la formación pertinente.

“El otro día cuando vino el del CEP a ver qué es lo que íbamos a hacer este año, cuando le planteamos lo que íbamos a hacer hasta el mismo hombre se quedó: es que vais a hacer demasiadas cosas, ¿todo eso lo lleváis para adelante?; y el problema es que todo eso se lleva para adelante, con la carga que supone, y llega esta altura de curso y hay gente que se ve desbordada con tanto curso y tanta formación. (...) Este curso tenemos eco-escuelas, llevamos el plan de formación Vivir y Sentir la Alhambra, formación en proyectos... Todo está dentro de nuestro Plan de Formación. Hemos estado formándonos en TIC, en mejora del lenguaje oral y escrito, en resolución de problemas... y faltan eco-escuelas, escuelas deportivas...” (7: 15-16).

Gestión eficaz de los recursos

En relación a los recursos económicos, Javier indica que están muy limitados, pues no cuentan con una dotación demasiado elevada por parte de la administración y tienen restricciones para conseguir otras fuentes de ingresos.

“(...) Nosotros tenemos de presupuesto real de gastos de funcionamiento seis mil o siete mil euros, poco, lo que pasa es que a través de planes nos dan más. Y la gestión de un centro a este nivel... se nos va un pastón impresionante en fotocopias y en cosas, una cosa exagerada; y si el sesenta o setenta por ciento se nos va en eso, pues imagínate lo que nos queda. Recursos complementarios a través de proyectos sí, pero a parte de esas cosas que vengan directamente de la administración... Cualquier cosa que se nos ocurra, por ejemplo una rifa, no lo podemos hacer; nosotros tenemos que gestionarnos con el dinero que tenemos. Incluso, el ceder el centro para alguna que otra cosa tampoco es cosa nuestra, el director tiene que dar el visto bueno, pero el ayuntamiento tiene que estar de acuerdo y la administración también. Nosotros económicamente estamos limitadísimos, incluso antes se podían hacer rifas y cosas de esas, y ya no se puede porque incumple la ley” (7: 20).

Sí pueden obtener recursos económicos complementarios a través de proyectos e intentan aumentarlos en gran medida por esta vía. Así, por ejemplo, han conseguido una dotación de treinta mil euros con un programa estatal para implementar en el centro prácticas y recursos educativos innovadores. Su interés por las ciencias les ha llevado, también, a buscar fuentes de inversión en distintas asociaciones para desarrollar proyectos educativos de esta índole.

“(...) Con una fundación que se llama Descubre, que es a nivel de Andalucía, también hacemos un montón de actividades; esta fundación está muy dirigida a cosas científicas y nos pagan una dotación económica realmente importante para que organicemos la feria de la ciencia, estamos hablando de cinco mil o seis mil euros. La feria de la ciencia ha llegado a la localidad, y este año es la primera vez que la hemos hecho todos juntos fuera de un colegio; (...) Este año se ha organizado en el centro cultural y con una dotación bastante buena” (7: 21).

Por otra parte, la gestión de las instalaciones de la escuela es competencia total del ayuntamiento. Javier explica que a diferencia de lo que ocurre en los institutos, que son ellos quienes se gestionan prácticamente para cualquier cosa, en los colegios el mantenimiento y las obras dependen por completo del ayuntamiento de la localidad; y aunque no tiene ninguna queja con la gestión hecha por esta institución, pues han hecho en el centro todas las mejoras que se han solicitado, sí considera que sería deseable tener más autonomía en ese sentido y no depender de terceros.

En lo relativo a la gestión de los recursos humanos, desde la dirección no tienen posibilidad alguna para decidir sobre el profesorado que acude al centro; aunque ya por suerte, la mayoría de los maestros que llegan a la escuela conocen la forma en la que se trabaja y la eligen por ello. La gente que no tiene ganas de trabajar no viene a este colegio porque sabe de antemano cuál es su dinámica.

Javier cree deseable, especialmente en centros como el suyo, que la dirección tenga cierta capacidad para seleccionar al profesorado que llega, en base a unos conocimientos o experiencia para trabajar de un modo determinado; por ejemplo, por proyectos, en escuela inclusiva o en ciencias. Sin embargo, afirma que a él no le gustaría tener esta capacidad porque acabaría condicionando el colegio, pues cada persona que llega puede aportar algo, y siempre acabas logrando que se integre en la dinámica de la escuela.

“Bueno, no estaría mal que si estás trabajando mucho formación en ciencias te viniera alguien incluso con licenciatura, por ejemplo, en biología... No estaría mal, pero que yo creo que eso no se va a hacer, porque llegarían los sindicatos... Hombre sería conveniente, sobre todo en este tipo de colegios en los que se hacen tantas cosas. Que el que venga sepa lo que hacer a nosotros nos vendría muy bien; a nosotros que nos venga alguien que sepa de lo que estamos hablando nos evita el volver a empezar: qué es esto de la escuela inclusiva, en qué consiste... siempre será mejor alguien que tiene experiencia que alguien que no. Pero no sé hasta qué punto podremos seleccionar eso o la administración va a permitir que eso se haga” (7: 20).

Desde la dirección sí poseen la capacidad para organizar los recursos humanos disponibles en el colegio del mejor modo posible; y en este sentido utilizan diferentes estrategias que están a su disposición. Así por ejemplo:

Favorecen que el profesorado que tiene buena relación y trabaja con un ritmo similar esté en el mismo ciclo, porque así realizará mejor su labor docente.

"(...) Intentan coincidir en el nivel con compañeros con los que se llevan bien y con los que llevan el mismo ritmo de trabajo. Y desde la dirección fomentamos eso porque trabajan mejor; es simplemente poner en contacto a personas que sabes que si caen juntas van a trabajar bien. ¿Y lo decide la dirección? Sí, ¿lo deciden ellos realmente? También; pero al final es la dirección quien les ha propuesto que lo hagan. Y acaban estando por niveles bastante equilibrados" (7: 17).

Buscan el modo de que los docentes que dinamizan iniciativas estén en el primer ciclo, para introducir al colegio en ese sistema de trabajo de manera progresiva.

"(...) los profesores que han movido todas estas cosas están en primer ciclo y no por gusto, sino porque si tú intentas meter al centro en una dinámica de hacer tal cosa no sirve de nada que empieces por quinto y sexto, porque se van a ir; es decir, si metes en quinto y sexto la escuela inclusiva, quinto y sexto se van... La idea de estos planes es que empiecen en primero, segundo y que vayan subiendo; y los profesores que son menos dados a funcionar así les pilla el toro en cuarto o en quinto, con niños que están hechos a esa dinámica, y lo tienen que integrar porque les pilla la ola. (...) Pues los profesores que sabemos que son partidarios de esa dinámica los bajamos al primer ciclo; a lo mejor ellos no quieren estar en primer ciclo, porque en los centros el primer ciclo lo rehúye la gente, porque supone más carga de trabajo, pero tú los convences: "tú qué quieres hacer, quieres trabajar por la escuela inclusiva, pues tendrás que irte al primer ciclo, porque cómo empezamos a que todo el mundo trabaje con esto". Y así lo convences de que vaya a un sitio que no quiere ir, porque le conviene para su trabajo, y así lo vamos sacando para arriba" (7: 18).

Dirigen los recursos personales a los grupos que tienen mayor necesidad y alcanzan mejores resultados.

"Intentamos usar los recursos lo mejor que podemos, incluso recursos personales para las clases que van peor; las clases que van peor son las que tienen más apoyos en el centro. En la misma sesión de evaluación en la que te he comentado que se decidía la formación, también tienes que determinar si en un curso los niveles de aprobado son más bajos, porque por ejemplo el nivel social de esa clase es mucho más bajo, las personas que tienes como recurso para apoyo las utilizas ahí. (...) Quinto B es el curso que tiene niveles más bajos, y cuando miras los horarios de la maestra de compensatoria, de la de PT, a veces, de las dos de refuerzo, también, y alguna de las de Infantil que está de refuerzo, tú ves que quinto B es el que se lleva más horas" (7: 19).

Asignan a los docentes a los grupos en función de su formación, sus habilidades e incluso su carácter, buscando siempre que cada clase tenga asignada al maestro que mejor pueda responder a sus necesidades educativas.

"Sí, si hay un profesor que lleva muy bien las matemáticas, porque lleva más tiempo y es de la especialidad de matemáticas, pues lo solemos asignar a tercer ciclo, porque están generalmente formados para dar a niños más mayores y los controlan mejor. Hemos llegado a mirar incluso el carácter que tiene el profesor; hay cursos que se nos pueden ir de las manos un poco, cursos que

cada año les toca un maestro de éstos que vienen un solo curso, y vemos que se están saliendo de contexto, pues hemos usado al maestro que más carácter tiene para controlarlos un poquito. Nosotros buscamos dar a cada curso lo que necesita en un momento” (7: 19).

Colaboración más allá de la escuela

Javier explica que su escuela mantiene relación con muchas instituciones y organismos de la comunidad; intentan utilizar todos los recursos que están al alcance del colegio, los que les ofrece la localidad y los que provienen de fuera de ella, adaptándolos a los proyectos que desarrollan y a los fines educativos establecidos.

Así, a nivel de localidad tienen un estrecho vínculo con el ayuntamiento, con la escuela de teatro, con el centro cultural, con la Fundación Sierra Elvira y con la biblioteca. Por ejemplo, a la biblioteca acuden todos los cursos, desde primero a sexto, una vez cada dos semanas para hacer actividades de lectura que coordina la encargada de la misma.

También, colaboran con el Centro de Día, y cada vez que se desarrolla en la escuela un centro de interés en el que pueden participar las personas mayores éstas vienen al colegio y aportan su experiencia.

“(...) la directora del Centro de Día tenía a sus niños aquí, y la primera vez que se nos ocurrió hacer algo fue ella la que vino y nos dijo que podíamos usar ese recurso humano para eso de los juegos populares, para contarnos alguna receta... Fue ella la que nos metió en esta dinámica, si no a nosotros no se nos ocurre traernos a los abuelos. Y vienen los abuelos y se van contentos y algunos hasta se emocionan” (7: 22).

Más allá de la localidad, tienen relación con distintas entidades, sobre todo a raíz del interés que tiene el colegio por desarrollar el área de las ciencias. En este sentido están muy vinculados a la Fundación Descubre, que trabaja a nivel de Andalucía centrada en el campo científico. Javier comenta que la relación con esta fundación surgió buscando subvenciones para organizar la Feria de las Ciencias en su localidad; actualmente reciben una elevada dotación económica por parte de la organización para desarrollar este evento, además de participar con ellos en múltiples actividades de carácter científico.

Con el fin de despertar en los niños el interés por la ciencia, también, participan con la Universidad de Málaga en un proyecto que se llama Creece. Esta iniciativa, que partió de personas involucradas en la escuela, y que tiene entre sus objetivos hacer sostenible una charca de la localidad, cuenta con la colaboración de distintos centros de la zona, el ayuntamiento y la Fundación Descubre.

Por supuesto, mantienen un amplio vínculo con la Universidad de Granada, especialmente con la Facultad de Ciencias de la Educación; aunque también, tienen convenio con otras entidades como la Escuela de Óptica, que anualmente hace prácticas en el colegio con los

alumnos de segundo de Primaria, detectando posibles problemas visuales que afecten a su rendimiento académico.

La relación con el AMPA también es buena, está muy implicada en la escuela; y hasta el año pasado se ha encargado de organizar unas jornadas educativas a las que traían ponentes para dar diferentes charlas informativas.

En lo relativo a la relación con las familias, puede decirse que éstas están muy metidas en el colegio. El centro desarrolla desde hace un par de años un Proyecto de Escuela Inclusiva que busca favorecer la implicación de los padres; esta iniciativa, que partió de un maestro, comenzó a desarrollarse en el primer ciclo de Primaria coordinada por este docente. Actualmente, está implementándose en primero, segundo y tercero, y para el próximo curso entrará en cuarto; y cuando entras a estas clases puedes ver a cuatro o cinco padres participando en las actividades que se desarrollan. Ahora las familias tienen la oportunidad de trabajar en las aulas junto a los docentes, ver lo que hacen sus hijos y encontrarle sentido al modo en que se trabaja en esta escuela.

“Y con los padres muy bien; aquí hay padres cada dos por tres, hay casi más padres que alumnos. La escuela inclusiva es eso, que vengan padres a las clases y lo favorecemos en la medida de nuestras posibilidades. Y el año que viene este proyecto ya está en cuarto y vamos a tener siempre padres aquí metidos. También, hay muchos padres que se prestan a eso” (7: 22).

Sin embargo, es evidente que no todos los padres están igual de involucrados en la educación de sus hijos. Los docentes intentan favorecer al máximo la implicación de las familias, especialmente de aquéllas que son reticentes y le dan poco valor a la educación, pero no siempre lo logran.

“(...) lo favorecemos en la medida de nuestras posibilidades (...) algunas veces lo logras y hay padres que vienen y te dicen que sí lo van a hacer, pero luego hay padres que... Tenemos que intentar centrarnos en el niño, en que salga para adelante, pero hay niños que es muy complicado, generalmente por el ambiente en el que se mueven; y es que a medida que el nivel sociocultural de las familias va subiendo se va notando en los niños, y los que vienen de clases más desfavorecidas... En mi clase tengo alumnos que los tengo muy metidos en la dinámica de la clase, pero hay otros que sé que no los voy a conseguir meter, porque los padres los tienen aquí por obligación esperando que a que terminen, y aún así los niños están bastante integrados en la clase; pero es que hay niños que saben que con catorce años se van a casar, porque es su cultura, y eso te lo dicen así los padres y no los vas a convencer. A la mayoría sí, porque están en un ambiente social más o menos razonable” (7: 23).

Por otra parte, sobre todo a partir del interés por las ciencias, mantienen relación con otros centros que se han iniciado en esta dinámica. Así, trabajan con los colegios de la localidad en la Feria de las Ciencias o en el Proyecto Creece, entre otros. Pero, también, han venido alum-

nos de otras localidades a la escuela a exponer sus proyectos, y los estudiantes del propio centro han acudido, incluso, a otras provincias a mostrar los suyos.

“Mi clase está apuntada a un programa que se llama First Lego Leage, que consiste en construir un robot y hacer unas pruebas, y es a nivel mundial. Pues esos niños son los que ayer estuvieron en la feria de las ciencias del Rincón de la Victoria a llevar sus robots y ponerlos allí. Y al campeonato de la Lego Leage fueron hace un mes, que fue en la facultad de Ciencias (...) Y ves a los niños de sexto, que son críos, y que tienen que exponer delante de un tribunal; ellos inventan algo científico y se lo tienen que exponer a un tribunal, y lo han hecho en inglés. (...) cosas que a los niños les motivan un montón. (...) y cuando los niños ven algo diferente se motivan más, y eso a nivel escolar hace un montón” (7: 8).

Muchas escuelas que trabajan bajo este prisma o que quieren empezar a hacerlo conocen el caso de este centro y se ponen en contacto con él para intercambiar experiencias. Javier cuenta que hacen videoconferencias con otros colegios para observar las buenas prácticas a distancia, y a veces también acuden a otros centros y vienen maestros al suyo para conocer in situ cómo se trabaja.

Además, a través del Programa Erasmus Plus están vinculados a otras escuelas de Europa con las que comparten prácticas educativas exitosas. Explica que bajo este programa algunos maestros han estado en centros de Finlandia, y que este verano van a viajar a Praga con el mismo objetivo; así como, que pronto vendrán a visitarlos de un centro de Noruega.

También, participan en un proyecto estatal que concede una gran dotación económica para implementar en el colegio metodologías y recursos innovadores. En este proyecto se trabaja con otros centros que quieren entrar en esta dinámica, siendo los propios colegios los que deciden con quiénes quieren trabajar. Actualmente desarrollan este programa en colaboración con una escuela de Valencia y otra de Segovia.

Aunque Javier no pertenece a ninguna red de directivos escolares, sí mantiene un estrecho vínculo con la dirección de los colegios de la zona. Después de siete años en la jefatura del centro, la relación con los otros directivos ya traspasa lo laboral y llega a lo personal; el trato con ellos es muy bueno y eso favorece el que se puedan organizar muchas actividades conjuntas a nivel de escuelas.

Fijación y evaluación de metas educativas

La visión que tiene este centro es lograr que los alumnos sean competentes en los diferentes ámbitos de la vida, que sean capaces de adaptarse al medio y resolver cualquier situación ante la que se encuentren.

Como dice Javier, no se trata sólo de que los niños sepan matemáticas, sepan sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sean competentes en matemáticas, es decir, que sepan para qué sirven y cuándo las van a utilizar.

“Yo sé que, a lo mejor, los míos no serán los mejores en matemáticas, pero tengo unos ciertos alumnos que en competencias... No van a ser matemáticos, profesores de facultad, pero les pides que resuelvan un problema y saben resolvertelo, y para eso están mucho más preparados que otros niños; que al final es lo que te va a pedir la sociedad, ¿porque matemáticos cuántos te hacen falta? ¿uno? ¿y los otros veintinueve a dónde los mando?” (7: 8-9).

Para alcanzar esta meta educativa en el colegio se emplea una dinámica de trabajo diferente, se trabaja el aprendizaje por proyectos y se buscan constantemente centros de interés y actividades que resulten motivantes para los alumnos. El libro de texto cobra un papel secundario, es una herramienta más para que el niño aprenda pero no es la única.

“(...) Aprendizaje por proyectos... eso lo hacemos todos, la dinámica de trabajo es otra (...) Y vienen interesados, vienen al colegio hasta con ganas, porque no haces cosas normales. Ahora los mandas al Mercadona, que vayan por la tarde y hagan una lista de la compra; los niños van y al día siguiente se comenta en clase, y eso les motiva más que trabajar con el libro. También lo hacen, pero si la página tiene diez ejercicios para aprender qué es un arco, no me hace falta que hagan los diez, me hacen uno y ya está; y lo hacen y lo saben, (...) y hacemos otra cosa que les parezca más interesante. En este colegio eso se lleva muy bien y nos estamos formando en esas cosas y los niños están motivados” (7: 8).

Otra de las líneas que incluye esta visión es que los padres conozcan en todo momento lo que están haciendo sus hijos en la escuela y, sobre todo, que entiendan por qué lo hacen y por qué se utiliza una determinada metodología; deben comprender que ninguna actividad se hace al azar, todo está programado y tiene una finalidad educativa clara.

Bajo esta premisa se desarrolla un Programa de Escuela Inclusiva que fomenta la participación de las familias en las acciones pedagógicas que desarrolla el centro. Con este programa, que actualmente está implantado en primero, segundo y tercero de Primaria, los padres entran en las clases, participan en las actividades que se desarrollan, conocen de primera mano cómo trabajan sus hijos y le encuentran un sentido.

Javier explica que esta visión de escuela centrada en el desarrollo de competencias, a través del aprendizaje por proyectos y con la implicación activa de las familias, tuvo su origen hace cuatro o cinco años en un grupo de maestros que llegó al colegio y dinamizó al resto. Actualmente, esta visión es compartida por todo el profesorado del centro, incluso por aquellos que inicialmente eran más reticentes.

“Nuestra labor es que el niño en el medio sea capaz de adaptarse y que lo pongas en la situación que lo pongas caiga de pie; y eso lo hacemos todos juntos: el equipo directivo, los maestros y los padres, aunque a muchos maestros les cueste asumir que van a entrar padres a sus clases. Y aquí si tiene que venir el ayuntamiento, la policía... aquí entra todo el mundo, regulado y con una intención. Yo creo que ese es el punto fuerte que tenemos en el centro; es la dirección en la que vamos nosotros, y es en la que van a tener que ir todos los centros, porque son las tendencias educativas que ves en Europa” (8: 10).

Insiste en que esta forma de trabajar es una ola de la que es difícil mantenerse al margen. Hay maestros que, al principio, eran contrarios a este sistema, pero cuando llegan los alumnos de cursos inferiores habiendo trabajado bajo esta dinámica y se la solicitan, o cuando ven que en su ciclo todos los compañeros trabajan de este modo y especialmente cuando pueden comprobar que los aprendizajes de los alumnos mejoran es difícil resistirse y al final acaban inmersos.

Comenta que, a menudo, es el miedo a salir de su zona de confort y el desconocimiento lo que lleva muchos docentes a rechazar este sistema de trabajo y mantenerse en una metodología más tradicional centrada en la clase magistral. Sin embargo, cuando son conscientes de las ventajas que supone esta manera de entender la educación y, sobre todo, cuando se ven formados abandonan esta forma de trabajo para abrazar una dinámica que resulta más innovadora.

“(...) a nosotros nos ha pillado la ola también. Verás, ni el director ni yo éramos en un principio partidarios, pero vas viendo que funciona todo y entras en la dinámica, porque si a los niños les va bien por qué no lo vamos a hacer. Y yo no estaba formado para esas cosas, pero había profesores que sí; y ellos mismos nos han dado cursos de formación en el centro sobre estas cosas. Por ejemplo, resolución de problemas: por qué le planteas a un niño un problema sobre una vaca, por qué no te vas a su ámbito cercano de interés y le preguntas sobre eso. Y en la resolución de problemas hay un montón de cosas que no lo hacen aburrido; y si alguien te forma en eso lo haces y si no, no lo haces” (7: 10).

Realmente desde la dirección no hay que convencer a nadie, porque la propia dinámica de trabajo te lleva y si no te metes en ella te acabas quedando aislado. Javier explica que desde su posición tiene capacidad para obligar a los maestros a que se introduzcan en este sistema, pues por ley tienen el deber de trabajar los mismos objetivos y con procedimientos similares; sin embargo, nunca se ha visto en la situación de tener que obligar a algún maestro a que haga algo, pues acaban entrando en la dinámica cuando ven que sus compañeros también lo hacen.

En este sentido, la mejor estrategia que puede utilizar la dirección para que el profesorado camine hacia esta visión es facilitarle las herramientas para que lo haga, pues cuando se ve formado se siente capaz para trabajar.

Esta visión, también, supone un sistema diferente de evaluación; hay que llevar a cabo una evaluación centrada en competencias, en la que los exámenes sólo suponen un diez por ciento de la nota final.

Es fundamental hacer un seguimiento de las evaluaciones de los alumnos. Cuando los resultados no son buenos en un curso en una materia determinada hay que examinar en el equipo docente y en el equipo de nivel los casos concretos de los alumnos que no van bien; hay que analizar el problema y buscar soluciones. Y en la siguiente evaluación se propone una revisión, y a nivel de equipo técnico de coordinación pedagógica se estudia si las medidas puestas en marcha han funcionado y si no se proponen otras.

Y existe un cierto control administrativo, en el que los directores son citados por la inspección para dar cuenta de los resultados académicos alcanzados; y cuando éstos no son buenos y no mejoran con el tiempo, la inspección va a los centros y se mete en las clases que obtienen peor rendimiento para conocer cuáles son las causas. Insiste en que este control siempre ha existido en los colegios, aunque depende en gran medida del inspector que te toque.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Javier explica que el director y él trabajan de manera coordinada en un proyecto directivo muy compartido; no existe una división de tareas si no que los dos realizan labores de dirección y jefatura. Ambos trabajan en la misma línea, por la misma visión de escuela y se entienden muy bien.

“Cuando entré en la dirección no sabía el director... porque llevaba aquí un mes, y le dije: mira, yo sé que mis funciones son éstas, las que están marcadas por ley; y él me rompió el papel y me dijo: aquí todos hacemos de todo, tú vas a hacer de director... todos hacemos de todo. (...) yo hago labores de dirección y él de jefatura, lo hacemos todo a la vez y nos distribuimos las tareas” (7: 4-5).

Sólo hay una labor que el director asume en su totalidad con la secretaria, sin delegar en otra persona, y es lo relativo al control de los pagos del comedor; y es porque esta tarea está marcada por ley muy claramente, y ellos cobran un suplemento por realizarla. Todas las demás funciones están compartidas entre el director y el jefe de estudios, sin importar quien se encarga de cada una de ellas.

Pero el liderazgo no sólo está distribuido a nivel de equipo directivo, si no que se extiende también entre el claustro de profesores de la escuela. Como afirma Javier: *“el trabajo aquí esta repartido, yo tengo mi parte de trabajo y ellos la suya, cada uno tiene su área de influencia. Antes lo tenías que hacer tú todo” (7: 12).*

Comenta que delegan muchas responsabilidades pedagógicas en los coordinadores de ciclo y que por esa razón la dirección no los escoge al azar, si no que busca en ellos una cierta capacidad de liderazgo. Son además personas muy formadas que se encargan incluso de impartir parte de la formación del centro.

“Sí, de hecho, los coordinadores de ciclo no lo son porque sí; la ley te exige que sean definitivos en el centro, y a partir de ahí cualquier profesor que da clase en el ciclo tú lo puedes elegir para que sea coordinador o se podría presentar el que quiera. Pero al final lo elige la dirección, y claro, tú no vas a elegir a un profesor que sepas que no tiene capacidad de liderazgo dentro del grupo, porque suelen ser las personas que al final dinamizan los grupos de trabajo. Al final es el coordinador del segundo ciclo el que está con esto del Erasmus Plus, y es el que lo coordina y el que ha hecho el proyecto, y al final consigue que su ciclo vaya tirando detrás de él. La de tercer ciclo es la que mueve todo lo de la ciencia, el del primer ciclo es el que dinamiza lo de la escuela

inclusiva, y la de Infantil es la que nos metió en el trabajo por proyectos. No están al azar, pero primero les has preguntado si quieren ser coordinadores y los has convencido para que lo sean; y has cogido a cuatro personas que sabes que van a tirar de los demás... Yo no voy a coger a uno que no pille el ritmo con un tambor, que eso lo hay en todos los centros, o que no tiene esa capacidad de liderazgo que tú sí le ves a otra persona a penas hables con ella, porque eso se ve. Cada coordinador de los que tengo en el ciclo es de una cosa, es uno de los que dinamiza una cosa en el centro; y además de la coordinación del ciclo se encargan de llevar algún proyecto o son los que mueven hacia algún tipo de formación" (7: 25-27).

La dirección como una profesión atractiva

Javier considera que los cargos son poco atractivos y que, en general, los docentes tienden a evitarlos. La principal razón se encuentra, desde su punto de vista, en el exceso de tareas y responsabilidades que conllevan; la carga de trabajo es muy elevada y no se corresponde con la liberación horaria con la que cuentan. Insiste en que el tiempo del que disponen para dedicarse a las labores directivas es escaso y debería aumentarse, sin llegar a comprender cómo un director en un centro del tamaño del suyo puede tener horas de dedicación a la enseñanza.

Cree que tal y como está la situación, va a llegar un momento en el que los directores sean personas ajenas a la propia escuela, que actúen como gestores, al igual que ocurre en las empresas.

Afirma que no es una cuestión de dinero; ni él ni el director de su escuela están en el cargo por el incentivo económico que supone, porque si no, no estarían trabajando en un colegio, habrían buscado su camino en otra parte. Sí piensa que, quizás, con un aumento de las retribuciones asociadas al cargo podría incrementarse el interés por el ejercicio de la función directiva; aunque para él las responsabilidades que acarrear los puestos directivos no pueden compensarse con ningún incentivo económico.

A día de hoy sólo percibe una razón por la que la dirección pueda interesar a los docentes y es considerarla como concurso de traslado en cubierto.

"(...) Tú si en un centro sabes que no hay director, que no hay equipo directivo, puedes pedir desde otra localidad ese centro para ser director, y se utiliza realmente como un concurso de traslado en cubierto. ¿Que realmente quieran ser director? Pues alguno habrá que sí, pero la mayoría es porque están en la Conchinchina y saben que hay un colegio que les interesa que no tiene director y hacen un proyecto de dirección (...)" (7: 28).

Para Javier el sistema de acceso a la dirección, también, es un aspecto que podría mejorarse. En primer lugar, estima que no debería acceder a la dirección nadie que no contara con la formación específica pertinente, es decir, nadie que no hubiera realizado un curso de función directiva en el que se le aportaran los conocimientos teóricos y prácticos requeridos

para desempeñar de forma adecuada sus funciones. En segundo lugar, debería existir alguna forma de medir la capacidad de liderazgo de las personas y exigir ciertas habilidades en este sentido.

"(...) Hay que exigir cierta formación y no poner en el cargo a una persona que no sabe lo que va a tener que hacer, que no se sabe ni la legislación y si encima no tiene capacidad de liderazgo pues son choques continuos, que generan una dinámica en un colegio que la gente sale escopeada de ahí" (7: 28).

En general, hay muchos aspectos en los que la administración podría mejorar el atractivo de los cargos directivos, y uno de ellos es apoyar a la dirección en el ejercicio de todas sus funciones.

APARTADO 7.8

Juan: lo más importante son los alumnos

Juan es jefe de estudios, desde hace tres años, de un centro de Educación Infantil y Primaria situado en la capital malagueña.

El colegio es grande, es una escuela línea tres, que cuenta también con un aula específica. Sin embargo, en la actualidad, se está reduciendo en una línea, y algunos niveles cuentan ya con sólo dos unidades (Infantil y primero de Primaria).

Las familias que acuden al centro están normalizadas y pertenecen a una clase media trabajadora, aunque con la crisis algunos padres se encuentran en paro. Éstas, por lo general, no son conflictivas y están implicadas en el centro. El alumnado es diverso, hay un porcentaje de niños que presentan necesidades educativas especiales y existe, además, una cierta multiplicidad de culturas y nacionalidades.

El claustro de profesores es bastante estable, aunque cada año se producen algunas renovaciones en el personal por jubilaciones. La mayoría de los docentes cuentan con una vasta experiencia en el ámbito educativo, son muy profesionales y están muy involucrados en el colegio.

Para Juan ésta es la principal fortaleza de la escuela: contar con un profesorado experimentado e implicado, que desarrolla un trabajo de mucha calidad; a lo que suma un buen ambiente profesional y de trabajo colaborativo. Ésta es una de las razones por las que éste “es un centro bastante cotizado en la zona” (8: 8).

En su opinión, en la actualidad, la principal debilidad de la escuela se encuentra en el ámbito lingüístico. Considera que el colegio debería ser bilingüe y ofrecer esa oportunidad idiomática a sus alumnos. Para él es una “*materia pendiente*” (8: 2) y, aunque se están haciendo esfuerzos aumentando el número de horas dedicadas al inglés, cree que deberían dar el paso definitivo hacia el bilingüismo, con la formación docente que esta opción requiere.

Historia en la dirección: experiencia y formación para el cargo

Juan nos cuenta su trayectoria profesional. Explica que después de tres años como interino, cubriendo plazas en diferentes centros de toda Andalucía, aprobó las oposiciones. El primer año estuvo en un colegio en la Alpujarra granadina, y el segundo consiguió pedir destino en el centro actual, en Málaga.

Nada más llegar a la escuela, comenzó a ayudar a la jefa de estudios en sus labores directivas. Comenta que era una mujer ya muy mayor, que tenía dificultades para desempeñar algunas tareas, especialmente las vinculadas a las nuevas tecnologías. Ella tenía ya ganas de dejar el cargo y el director vio en Juan las cualidades para ser un buen sustituto.

Asegura que aunque los cargos directivos no tienen para él un especial atractivo, por la carga de trabajo y las responsabilidades que suponen, decidió aceptar la jefatura por razones personales. Su destino definitivo estaba en Almería, lejos de su familia, y este puesto le permitía continuar en la escuela que tanto le gustaba, cerca de su mujer e hija.

Juan, que no contaba con ninguna experiencia previa en el ámbito directivo, ya lleva tres años al frente de la jefatura de estudios de este colegio. Considera que la experiencia es un factor importante, que le ayuda mucho en el trabajo, pues cada día aprende cómo abordar situaciones nuevas.

No ha recibido formación específica para desempeñar sus labores en el cargo. Afirma que hay cursos dirigidos al director, pero para el resto de miembros del equipo *“ni te los exigen ni te los ofertan”* (8: 5). Cree que esta formación sería muy necesaria, porque como jefe de estudios tiene que estar muy puesto en normativa y saber cómo actuar ante muchas circunstancias y problemas.

“(...) la experiencia es un punto, pero hasta que no te pasa, te puedes equivocar y hablamos de que son niños con los que tú trabajas. Entonces, son niños, son padres y son sentimientos” (8: 5).

Asegura que cuando comenzó en el cargo, ante la falta de formación y experiencia, tenía que recurrir, a menudo, a contactos en el ámbito directivo, que le resolvieran dudas y le asesoraran en la resolución de problemas.

“(...) del centro en el que yo había estado anteriormente, el jefe de estudios era muy amigo mío, yo lo llamaba... También, un tío mío, llevaba muchísimos años de director y yo lo llamaba. Y cada vez que tenía dudas y problemas, tiraba de los contactos: mi amigo y mi tío. Y claro, ellos me decían: ‘de esta manera o de esta manera. Tienes que hacer esto, tienes que hacer aquello’. Y ya está. Yo cogía mi libretita e iba apuntando todas las cosas que tenía que hacer, hasta que ya un año y otro año, pues...” (8: 4).

El día a día en la jefatura de estudios

Juan llega al colegio temprano, para revisar el planning del día. Explica que lo primero en su jornada es conocer si ese día va a faltar algún docente, por la razón que sea, porque está enfer-

mo, porque tiene que ir al médico, porque tiene una reunión fuera del centro, etc. Esto tiene que estar totalmente controlado antes de que sean las nueve de la mañana y lleguen los alumnos, porque no pueden estar solos, tienen que estar en todo momento atendidos. Insiste en que lo primero es eso: *“organizar un poco el funcionamiento, que el cole arranque y funcione bien”* (8: 7).

“Hoy por ejemplo, el director tenía reunión con el inspector y ahora tendría que estar dando clase, pero está reunido. Entonces, yo lo primero que hice conforme llegué (...) fue buscar a la persona que a esa hora puede ir a cubrirlo para que los niños estén atendidos y no estén solos. Eso es lo primero que hago” (8: 7).

Y después, se encarga de atender a los compañeros, a las familias, a los alumnos..., de resolver los problemas y conflictos que puedan surgir en el centro, y de cumplimentar las solicitudes y documentos que provengan de la administración.

Indica que con los docentes la labor es sencilla. Desde su llegada los compañeros le han facilitado mucho su trabajo, tuvo muy buena acogida como jefe de estudios, y siempre responden bien a sus sugerencias y peticiones, a pesar de ser en su mayoría profesionales con mucho recorrido.

Con los alumnos, lo esencial es intentar que estén lo mejor atendidos posible, que disfruten de la escuela y que logren buenos aprendizajes. El trato con ellos es fácil, a veces hay que actuar con más seriedad *“cuando se salen un poco del tiesto”* (8: 7), pero por norma los conflictos se resuelven sin demasiada dificultad.

Para Juan la relación con las familias es lo que le resulta más complejo. Asegura que es más sencillo tratar con los niños que con los padres, sobre todo en lo que se refiere a problemas y conflictos relativos a sus hijos.

“(...) Los padres es: ‘es que le ha pegado y le ha dicho y...’ y como que no quieren terminar el tema. Los niños llegan, lo hemos hablado y ya está solucionado. Olvidado. Y los padres no sabemos ser niños otra vez, y entonces así encontramos bastantes conflictos aquí, en esta mesa. (...) Los conflictos son sobre todo con los padres que no entendemos ni queremos aceptar situaciones que son normalizadas con los niños (...) Ha pasado, lo hemos hablado y se ha terminado. Y muchas veces, cuando los padres seguimos con el tema, pues eso a los niños les afecta también” (8: 6).

Para él la labor más desagradable en su día a día es reunirse con una familia para comunicarle algún aspecto negativo de su hijo; a veces, los niños en el colegio hacen cosas o se comportan de manera diferente a como lo hacen en casa, desarrollan malas conductas, con el objetivo de llamar la atención, y a los padres a menudo les cuesta reconocerlo y aceptarlo.

Apoyo a la calidad de la labor docente

Juan considera que en el colegio predomina un clima de trabajo muy bueno. Explica que el profesorado tiene una amplia experiencia docente, es muy profesional y está muy impli-

cado en la escuela. El ambiente es la principal fortaleza del centro, las relaciones entre los docentes y de éstos con los alumnos son buenas, se trabaja bien y a gusto.

Desde la dirección se favorece este buen clima, intentando que todos se involucren por igual y que tengan las mismas responsabilidades. Asegura que el equipo directivo tiene que dar ejemplo, tiene que trabajar con el mismo tesón y el mismo grado de implicación que les exigen a ellos.

“Tienes que hacerte valer, hacerte respetar, pero no por autoridad, sino porque confían en ti y saben que tú te esfuerzas y haces las cosas en condiciones, o por lo menos lo intentas. Si tú llegas de forma autoritaria (...) sin justificarlo y sin un poco de razonamiento, pues ya empiezas a crear mal ambiente” (8: 9).

Además, en el colegio se trabaja de manera colaborativa, todo se realiza de forma grupal, distribuido por ciclos. Los ciclos se reúnen una vez a la semana para discutir qué y cómo se va a trabajar, programando las actividades y las salidas que se van a realizar, y resolviendo las posibles dificultades y problemas que surjan. Se trabaja en equipo logrando un aprendizaje muy significativo.

“Todo lo hacemos en grupo, o sea que yo por ejemplo, si a mí se me ocurre una actividad que puede llamar mucho la atención y va a ser muy buena, no la hago yo en mi clase, sino que voy al ciclo y lo propongo, y se estudia, se mejora todavía más, y se hace en todo el ciclo. Entonces pues, imagínate. Esa forma de trabajar, con tantos años que llevan trabajando así los compañeros, pues tienen mucho material y mucha experiencia de trabajo de esta manera. Y entonces, pues se consigue que los niños, aparte de aprender, disfruten también trabajando en el aprendizaje” (8: 9).

Afirma que intenta favorecer el trabajo de los docentes en la medida de lo posible, atendiéndolos cuando le piden ayuda, asesorándolos y resolviendo sus dudas o problemas. Explica que, por lo general, no necesitan demasiada atención a nivel pedagógico, pues la mayoría tienen mucha experiencia, aunque sí lo requieren para temas de normativa o para tratar con padres o alumnos conflictivos. El trato con los docentes es sencillo, ellos le han facilitado mucho el trabajo desde que ocupó la jefatura, lo respetan y acatan sus decisiones y sugerencias.

“(...) el estar aquí pues me ha hecho estudiar mucho la normativa (...) Cuando ellos tienen dudas o problemas de legislación o de normativa, pues sí vienen y me piden ayuda. Y yo me informo... Sobre todo asesoramiento. Y nada, yo lo que hago es que en el ordenador tengo una carpeta con la legislación desglosada. Para accidentes, por ejemplo, un niño que se cae y se rompe un diente, pues tiene que tener un protocolo de actuación. (...) O simplemente, que un padre viene y te dice: ‘mira, es que a mi hijo lo están acosando’. (...) Pues claro, cosas así pues si te piden: ‘oye, ¿la normativa qué dice sobre esto?’. Asesoramiento” (8: 7).

Otro aspecto a destacar es la formación docente. Asegura que el claustro tiene muchas horas de formación a sus espaldas, no obstante Juan intenta favorecer la formación continua

dando a conocer a todo el profesorado la oferta de cursos existente y apoyando que los realicen, posibilitando incluso que acudan en horario escolar.

“(...) al correo del colegio, suelen llegar montones de cursos de formación, de innovación... (...) en la sala de profesores, yo lo tengo organizado, tengo unas cajetillas por ciclos: desde Infantil, especial, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo, y yo les voy dejando información. Cada vez que me llega un curso de formación o me llegan cosas que pueden ser interesantes, pues yo lo imprimo por cinco veces y las dejo en las cinco casillas. Y aparte, hay otra cajetilla que pone ‘general’ y ahí, para todo el que le pueda interesar, que no hace falta que el coordinador lo diga, pues le puede echar un vistacillo...” (8: 15).

También, han creado en el centro un grupo de trabajo sobre nuevas tecnologías, para poder incluir en todas las aulas pizarras digitales y sacarles el máximo provecho a nivel pedagógico. Este grupo de trabajo, que está formado por unos quince maestros y dirigido por el coordinador TIC, se reúne de forma periódica para aprender a trabajar con las pizarras digitales.

Gestión eficaz de los recursos

Todos los recursos del centro son utilizados con eficiencia, priorizando siempre en función de las necesidades que presenta la escuela.

“Cualquier recurso, cuando surge una necesidad en un alumno o en una familia, porque también podemos atender a los padres del alumno, pues cualquier recurso que tengamos en el centro que veamos que puede ser útil para paliar ese problema, se activa y se usa” (8: 16).

A nivel de recursos humanos, explica que desde la dirección no tienen capacidad alguna para seleccionar a los maestros que llegan al centro, ni para solicitar un perfil concreto de competencias. Cuando el centro oferta una plaza, ellos únicamente tienen la opción de pedir si lo que quieren es un maestro genérico, de Primaria, o un especialista determinado.

“Tú no puedes seleccionar: ‘yo quiero un maestro que sea, que tenga dos carreras, que esté diplomado en Educación Física y tenga una licenciatura de Psicopedagogía’. Yo no puedo solicitar eso. Te llega el maestro, primero si es por concurso de traslados, te mandan al que tenga más puntos y haya solicitado este centro, o sea que eso no lo solicitas tú. Tú ofertas una plaza y el que llega, llegó. Y cuando tienes que cubrir una baja o un hueco que se ha creado sin ser definitivo, (...) también el que te adjudiquen, eso es la administración” (8: 16).

Después, a la hora de asignar la docencia, la normativa sí permite a la dirección que establezca una serie de criterios. Concretamente, en este colegio, Juan explica que el primer criterio es respetar la continuidad de ciclo, es decir, que el mismo maestro termine el ciclo entero; eso es inamovible. Entonces, los que terminan ciclo sí son reasignados, pero en vez de ser la dirección quien propone o decide qué maestro va a cada curso, se les permite que ellos escojan en base a la antigüedad.

Sí se intenta, desde la dirección, priorizar al máximo los recursos humanos con los que cuentan, adaptándolos a las necesidades que presenta el centro, especialmente el alumnado.

"(...) tenemos un orientador que sólo viene los lunes y los jueves. Entonces, pues sí que tenemos que darles un poco de prioridad a los niños que se ve que tienen un poco más de necesidad que otros. Aunque el objetivo es que todos los niños sean atendidos por el orientador. Pero hay veces que sí, que tú detectas a un alumno que tiene una necesidad y se ve que es más grave que otro, y entonces sí que lo priorizas un poco" (8: 16).

Por su parte, los recursos económicos son los que la administración pone a disposición del centro. Sin embargo, explica que la asociación de padres y madres de alumnos está muy implicada en el colegio y colabora mucho con ellos a nivel económico. Por ejemplo, el pasado año, la AMPA hizo un importante esfuerzo para recaudar dinero y dotar al centro con dos pizarras digitales que hacían falta en dos aulas.

Además, a través de la participación en proyectos educativos, como el proyecto de biblioteca o un proyecto de matemáticas, han conseguido dotaciones económicas adicionales para invertir en material.

En último termino, Juan comenta que el mantenimiento del centro es responsabilidad de la Junta de Distrito. La dirección es la encargada de hacer la solicitud pertinente a esta entidad cuando hay una necesidad en las instalaciones.

Colaboración más allá de la escuela

Juan afirma que desde el centro mantienen relación con distintas entidades de la comunidad, como la junta de distrito o la asociación de vecinos; ellos organizan actos y actividades y los invitan a participar. También, mantienen un cierto vínculo con los comercios de la zona, a través de un proyecto que desarrollan en Infantil, que se llama: "conoce el entorno de tu barrio"; muchas pequeñas empresas participan en esta actividad y se prestan voluntarias para acoger a los alumnos del colegio, mostrarles sus instalaciones y explicarles en qué consiste su trabajo.

"(...) están saliendo a los comercios y a las tiendas de aquí del barrio. Han ido al mercado, a la panadería también... Les estuvieron explicando y enseñando la panadería por dentro: cómo se hace el pan, cómo se elaboran los pasteles, los dulces..." (8: 2).

La relación con la asociación de padres y madres de alumnos (AMPA) es muy estrecha; están muy involucrados en el colegio, colaboran en todo lo posible y constituyen un apoyo importante para el centro.

Juan asegura que la implicación de las familias es, por norma general, buena, aunque siempre *"hay familias que se implican más y familias que se implican menos"* (8: 1). Las tutorías que se convocan tienen bastante aceptación, y a ellas acuden la mayoría de los padres y madres. Por otra parte, explica que cuando desde el colegio se invita a las familias o se les solicita su colaboración en alguna actividad, hay un buen nivel de implicación.

En este sentido, la escuela busca que las familias estén en cierto modo presentes, y sean partícipes del aprendizaje de sus hijos; y por ello, además de mantener un flujo de información constante, a través de las tutorías o la agenda, desde hace algún tiempo se organizan distintas actividades, que tienen como objetivo aumentar la implicación. Así, por ejemplo, el Día de Andalucía se invita a los padres para que participen en la preparación del desayuno andaluz, en ocasiones se les pide colaboración en algunas de las salidas y se están organizando días de padres con hijos, como el día de la bizcochada, en el que los niños ayudan a sus padres a preparar una receta, que luego se comparte en el colegio, haciendo una convivencia.

“Y también, hacemos partícipes a los padres cuando por ejemplo, se les mandan tareas o se les mandan cosas, pues por ejemplo, se les pide que ayuden a sus hijos a buscar información en internet... Lo tienen que hacer con los padres. Entonces pues sí, aunque lo hagan desde casa, sí participan y colaboran con nosotros” (8: 2).

Por otra parte, mantienen también una cierta relación con los centros de la zona. Por ejemplo, tienen bastante contacto con el instituto de referencia, con el que se reúnen cada cierto tiempo, a nivel de equipo directivo y equipo de orientación, para compartir información acerca de cómo van los niños y qué necesidades presentan. Además, hay un vínculo con los colegios cercanos, y en ocasiones realizan actividades conjuntas como el Día de la Paz.

A nivel de dirección, se reúnen periódicamente con los equipos directivos de los centros de la zona por mediación de la inspección.

Fijación y evaluación de metas educativas

Juan asegura que la visión de su escuela es conseguir un aprendizaje significativo y de calidad para los alumnos, un aprendizaje que sea bueno y fiable. Para ello explica que hay que trabajar con los niños, día a día, con paciencia, detectando cuáles son sus necesidades y cuáles son los errores que se pueden estar cometiendo, estableciendo planes de mejora y poniendo en marcha las medidas necesarias para solventarlos.

En este proceso es importante buscar todos los recursos disponibles que puedan ayudar a mejorar la práctica. También, es esencial conseguir el apoyo de las familias, lograr implicarlas en el aprendizaje de sus hijos, para que trabajen en la misma línea, actuando como un refuerzo.

“(...) trabajar con las familias, implicarlas, y que todo lo que tú quieras llevar a cabo, que las familias estén de acuerdo, que te acompañen, que sigan la misma metodología que tú, que los niños vean que los papis están en la escuela...” (8: 21).

El objetivo es que adquieran conocimientos y valores, pero también que estén lo mejor atendidos posible, que sean felices en el colegio y que tengan una buena experiencia educativa; sólo así se lograrán aprendizajes de calidad.

Por otra parte, comenta que uno de los propósitos de la escuela ha sido reducir los conflictos. Hace unos años había importantes problemas de conducta, conflictos entre los niños y una elevada tasa de expulsiones. Cambiar esta situación se convirtió en un objetivo prioritario del centro, que hace tres años puso en marcha un plan de actuación, impulsado por la dirección y el equipo de orientación, que ha resultado bastante eficaz.

"(...) Y ya con el orientador, hicimos un plan de actuación, en el que se reunía con los niños, los cursos más grandes, que eran donde estaban los problemas, los conflictos... y se redujo pues al menos, de 50 expulsiones, pues ahora tenemos, a lo mejor, 4. Ha sido bastante eficaz. Y nada. Pues eso, intentamos hablar con los niños antes de llegar a la expulsión. Buscar otros sistemas de resolución de conflictos..." (8: 14).

Otra meta, más a largo plazo, es convertir el centro en bilingüe. Ya se ha iniciado el camino, ampliando el número de horas de inglés, que en segundo y tercer ciclo han pasado de una hora y media a cuatro horas semanales. Esto está aprobado en el plan de centro, y lleva ya un tiempo haciéndose.

Distribución de las responsabilidades pedagógicas

Juan explica que el director es el responsable de todo lo que se hace en el centro, y en ese sentido es también el encargado de delegar. A nivel de equipo directivo pasa exactamente igual; todas las tareas están muy distribuidas entre el secretario, el jefe de estudios y el director, pero como en última instancia él es el verdadero responsable de lo que ocurre en el colegio, es él el que se encarga de establecer quien desarrolla cada actividad. Así, aunque la normativa tenga establecido que X funciones son para la jefatura de estudios y X para la secretaría, finalmente es el director quien se encarga de delegar y asignarlas.

"(...) Por ejemplo, en el colegio, aquí, el director delega en el secretario, que lleve las cuentas, la contabilidad del centro, los gastos, el papeleo de registros de entrada, de salida... todas esas cosas son para el secretario, o bueno, en este caso, secretaria. (...) la organización de los horarios del centro está delegada en el jefe de estudios, el cumplimiento de los horarios, que se lleven a cabo las programaciones... Todo eso está en el jefe de estudios. Y después, todo lo demás es el director ya. Es el director el que tiene el gran peso de... y es el responsable de todo lo que se haga en el centro" (8: 11).

No obstante, a nivel pedagógico, todo está muy distribuido; las responsabilidades se delegan en los distintos coordinadores de ciclo y de proyectos.

Los coordinadores de ciclo son los encargados de organizar el trabajo que necesita su ciclo, son el nexo de unión entre la dirección y los docentes, y actúan como representantes en el equipo técnico de coordinación pedagógica. A la hora de elegir a los coordinadores de ciclo, éstos tienen que cumplir necesariamente una serie de requisitos instaurados por la administración: tienen que ser definitivos en el centro y tienen que estar en el cargo por dos

años. Una vez los cumplan, es la dirección quien tiene la potestad de designar en base a los criterios que haya establecido para ello en el proyecto de centro.

Concretamente, en el caso de su escuela la dirección intenta no designar a nadie a la fuerza, y en su lugar ofrece la coordinación a aquellas personas que la quieran llevar a cabo; aunque siempre intentan que recaiga en docentes que no tengan otras responsabilidades y que no tengan reducción horaria por otras razones. Cuando nadie se presta voluntario sí se ven en la obligación de seleccionar, tomando en cuenta los criterios establecidos.

“El equipo directivo es el que designa, aunque nosotros aquí lo hacemos por petición. Se ofrece: ‘¿Alguien quiere ser...?’. Por ejemplo, este año no, porque como se eligieron el año pasado, este año tenían que seguir siendo los mismos. Pues el año que viene se dice. El que es, se le pregunta si quiere seguir siendo coordinador y si dice que no, pues entonces se pregunta si alguien de ese ciclo quiere ser coordinador. ¿Qué no quiere ser nadie? Pues entonces ya, el equipo directivo designa el que crea que es más oportuno, más conveniente” (8: 11).

Comenta que en la mayoría de los colegios estos cargos están bastante disputados, porque las coordinaciones dan puntos para los concursos de traslado. Sin embargo, en este centro la mayoría de los maestros son definitivos y no tienen intención de marcharse, por lo que las labores de coordinación no resultan atractivas en ese sentido. Así, en muchas ocasiones la dirección tiene que insistir bastante para que un docente sea coordinador de su ciclo.

Además, en el centro están el coordinador TIC, el de biblioteca, el de autoprotección y el de coeducación. Todos ellos desempeñan una labor esencial, encargándose de que se cumplan los aspectos pedagógicos vinculados a su cargo. La elección de estos coordinadores es también tarea de la dirección; aunque en este caso no tienen que ser definitivos en el centro, y como dan puntos, se intenta beneficiar a aquellos maestros que son provisionales.

La dirección como una profesión atractiva

Juan considera que los cargos directivos resultan atractivos en función de la persona y su idiosincrasia. Admite que a él sí le gusta llevar la jefatura de estudios de su escuela, pero reconoce que, en general, la dirección no es atractiva para los docentes.

La función directiva supone muchas responsabilidades y obligaciones, muchos problemas que resolver y que llevarse a casa, una importante carga de trabajo y una elevada dedicación de tiempo, que muchas veces tiene que quitar de su espacio personal. En su caso particular, obtiene la recompensa de poder permanecer en este centro, pero afirma que la retribución económica es insuficiente.

“(...) esto te absorbe, te absorbe y te llevas los problemas a casa. Y aunque tú intentes decir ‘fuera problemas’, convives con ellos. El viernes pasado, unos papis se estaban separando y no teníamos documentación de quién tenía la custodia de la niña, y llegó la madre a media mañana, que se llevaba a la niña... tuvimos que llamar a la policía, la niña llorando, la niña se la llevó al final, la

*niña que no se quería ir, el padre llorando, la abuela... Pues ese mal rato te lo llevas a tu casa (...)
Si yo no llego a ser jefe de estudios, a lo mejor no me hubiese enterado de ese problema" (8: 19).*

La dirección tiene una gran responsabilidad en la escuela, pues tiene en sus manos la capacidad y la autoridad para guiar al centro hacia lo que considera más conveniente y mejor. En cualquier caso, tiene el poder para hacer bien las cosas y engrandecer el colegio, o hacerlas mal y acabar con él.

Supone al tiempo una gran presión, sintiéndose atrapado entre la administración y el colectivo docente, teniendo que actuar como representante de ambos. Explica que la administración se extiende en el centro a través del equipo directivo, pero a su vez la dirección siente la responsabilidad de representar a los compañeros y defender sus necesidades ante la administración. De cualquier modo, resulta una posición complicada.

Cree, además, que la labor que desempeña es muy compleja, pues requiere tratar con muchas personas: con los compañeros, con los alumnos, con las familias... y con muchas situaciones y problemas; y a veces, aunque uno no quiera, puede equivocarse, y *"a nadie le gusta equivocarse, y más cuando pueden salir personas dañadas" (8: 20).*

En este sentido, para comprender la complejidad de la dirección, declara que todos los maestros deberían pasar por un cargo directivo alguna vez a lo largo de su etapa docente. Sólo así es posible conocer su funcionamiento y la dificultad que entrañan las labores directivas.

[CAPÍTULO 8]

Implicaciones para la mejora

- 8.1 *Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el contexto andaluz*
- 8.2 *Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas*
- 8.3 *Formación en habilidades pedagógicas*
- 8.4 *Convertir la dirección en una profesión atractiva*
- 8.5 *Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección*
- 8.6 *La relevancia de desarrollar el liderazgo pedagógico*
- 8.7 *La importancia de apoyar el liderazgo*
- 8.8 *Diferencias entre el liderazgo de las escuelas y su deseabilidad*
- 8.9 *Diferencias entre la opinión de las poblaciones*
- 8.10 *Diferencias de opinión en base a las variables descriptivas*
- 8.11 *Conclusiones principales extraídas de la investigación*
- 8.12 *Líneas futuras de investigación*
- 8.13 *Main Conclusions Obtained from the Research*
- 8.14 *Future Lines of Research*

El objetivo principal de esta investigación es conocer las prácticas de liderazgo exitoso que son llevadas a cabo por la dirección en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía, así como el grado de apoyo que recibe por parte de la administración educativa para desempeñar estas labores pedagógicas.

Para hacer posible este objetivo, se ha recogido la opinión de distintos profesionales de la educación que desarrollan su práctica en el contexto analizado. Así, por una parte, se ha querido conocer la visión de los componentes del equipo directivo (directores, jefes de estudio y secretarios) sobre la experiencia de lo que ocurre en sus escuelas y lo que estiman que debería ocurrir respecto al desempeño del liderazgo. De otra parte, se ha considerado fundamental contrastar esta información con la percepción que tienen los docentes sobre este mismo aspecto, buscando ofrecer una visión más completa del objeto de estudio.

En este último capítulo, se discuten los resultados obtenidos y se exponen las conclusiones más relevantes derivadas de los mismos, tratando de dar respuesta a los objetivos perseguidos en la investigación.

A continuación se muestran las aportaciones finales, estructuradas en diez apartados que hacen referencia a los distintos objetivos específicos establecidos al comienzo de este trabajo. Para finalizar, se plantean dos epígrafes en los que se exponen las conclusiones principales y las posibles líneas de investigación futuras.

APARTADO 8.1

Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el contexto andaluz

En este apartado se pretende dar respuesta al primero de los objetivos de esta investigación, que no es otro que *determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente, a la gestión estratégica de los recursos, a la colaboración más allá de la escuela y a la fijación y evaluación de metas educativas.*

Así, en primer lugar, considerando la opinión de los directivos encuestados, se puede concluir que las prácticas de **apoyo a la calidad de la labor del profesorado** son llevadas a cabo en un grado elevado. Estos profesionales hacen especial hincapié en su capacidad para crear un buen ambiente de trabajo que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, para fomentar el trabajo en equipo, para estar disponibles en la resolución de cuestiones pedagógicas, y para comprometer y apoyar a los docentes en lo relativo a la atención a la diversidad del alumnado.

Por el contrario, las prácticas de apoyo menos desarrolladas son las relacionadas con la supervisión del trabajo de los maestros dentro del aula y la revisión de las programaciones asegurando que permitan alcanzar aprendizajes de calidad.

De las entrevistas realizadas se desprende la idea de que los directivos orientan parte importante de su trabajo a apoyar la labor del profesorado y, para ello, desarrollan una serie de prácticas comunes.

Éstas hacen referencia, por una parte, a la creación y mantenimiento de un buen clima de centro, trabajando el ámbito social y afectivo para que haya buenas relaciones entre los maestros y que éstos se sientan a gusto y se lleven bien. Además, favorecen una dinámica de trabajo coordinada y colaborativa, estableciendo reuniones periódicas, procesos de toma de decisiones compartidas y una comunicación fluida a nivel de centro, para que todos estén al

tanto de todo lo que ocurre. Como se confirma en el Informe TALIS (2009), promover un clima de trabajo positivo y colaborativo en la escuela y en las aulas es un factor imprescindible para mejorar la eficacia de la enseñanza y alcanzar un rendimiento adecuado.

“Yo siempre que hay conflictos, en continua conversación con mi jefa de estudios, y normalmente con la secretaria, (...) tratamos siempre de suavizarlos y si empezamos a ver que hay alguna cosa así que se puede enquistar, sentamos a las personas y hablamos con ellas tipo terapia, así directamente. (...) no miramos atrás cuando alguien puede estar mal con alguien por algún tema, lo abordamos directamente. Después, recibimos a las personas que puedan llegar nuevas, o si no hay nuevos pues hacemos siempre una comida a primeros de octubre. (...) y están en contacto todos los ciclos, que normalmente en un centro tan grande pues no se ve todo el mundo todos los días. Hacemos esa comida y luego, las comidas propias de todo final de trimestre. (...) Consideramos que hay que aflojar un poco al personal y relajarlo. Y esas cervecitas también ayudan mucho a eso, y se les da las gracias y se les felicita por el trabajo hecho y se apoya en todo y se anima a terminar lo poco que queda (...)” (Amalia, directora, e. 4: 12).

“(...) una vez a la semana, los lunes, nos coordinamos entre todos para que sea una continua sucesión de conocimientos, desde tres años hasta sexto de Primaria; que no se pisen esos conocimientos, que se amplíen. Entonces, la relación entre nosotros tiene que ser buena para que esta coordinación sea efectiva. Ese es un aspecto también muy importante. La coordinación en otros centros yo no la he visto efectiva ni eficaz, porque cada uno hacía su libro y ya está. Sin embargo aquí, el de Infantil se tiene que coordinar con el de Primaria para ver cómo tiene que ir preparado ese niño hasta un primero de Primaria. Y el primero tiene coordinarse con segundo para ver dónde nos quedamos... Y luego en inglés, en bilingüismo, también, la coordinación del tutor con el bilingüe tiene que ser diaria, porque lo mismo que se está dando en español tiene que darse en inglés. La coordinación es un aspecto imprescindible que se tiene que hacer bien para que un centro pueda funcionar” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 2).

Por otra parte, estos profesionales presentan una actitud de cercanía, accesibilidad y confianza hacia los docentes. Siempre están disponibles para escuchar sus necesidades o dificultades, intentando aportarles una solución con la mayor inmediatez. Dar apoyo y asesoramiento al profesorado es una de las labores más citadas en las entrevistas.

“(...) Aquél que es capaz de hacerlo con absoluta responsabilidad pues sin ningún problema dejarlo. Aquél que necesita ayuda porque es más novato, porque tenemos gente con alguna dificultad, pues a esos nos metemos en su aula, los alentamos, les decimos cómo hacerlo para que mejoren su práctica” (Jorge, director, 1: 15).

“Tratamos de que lo que ellos piden se solucione de la mejor manera y lo antes posible; desde lo más sencillo, yo intento solucionar ese problema que tiene el maestro. Somos muy inmediatos y muy empáticos, nos ponemos en la piel del otro y entendemos que si lo pide es porque lo necesita, e intentamos cubrir todas las necesidades (...)” (Rocío, directora, e. 2: 9).

“Cada vez que tienen ellos un problema vienen a mí y me lo cuentan para buscar una solución. Sé que es importante para ellos y también hay que tenerlo en cuenta. (...) Pues yo voy dando respuestas día a día a lo que me van pidiendo, que pueden ser mejoras en los horarios, porque se ven con poco tiempo con sus alumnos y se hace un reajuste de los horarios para dar respuesta a esa falta de atención; se pueden hacer cambios en los apoyos o dar orientaciones para que los apoyos sean más efectivos. Dar orientaciones y respuestas conforme ellos te van pidiendo” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 5, 9).

Otra de las prácticas más frecuentes es la de fomentar el desarrollo profesional de los docentes. Los directivos entrevistados se preocupan por conocer las necesidades de los maestros y ofrecerles oportunidades formativas que les permitan mejorar su trabajo. Para ello desarrollan un plan formativo junto con el centro de profesores, invitando a profesionales externos expertos en una determinada temática; pero además, aprovechan el capital profesional disponible en sus centros, organizando talleres formativos dirigidos por profesores entendidos en una materia, experiencias de mentorización o compartiendo buenas prácticas.

También es habitual llevar a cabo un seguimiento de la labor docente, conociendo lo que hacen de forma indirecta a través de los coordinadores, las reuniones de claustro o equipo técnico y las evaluaciones. Las entrevistas permiten afianzar la idea de que son pocos los directivos que entran en las aulas o que revisan las programaciones con la intención de ofrecer un feedback que pueda mejorar su práctica educativa.

Aunque existen evidencias de que la observación directa en el aula contribuye a la mejora del proceso de enseñanza (Informe TALIS, 2014b), en España esta labor es poco frecuente; así, únicamente el 30% de los directores declara llevarla a cabo (Informe TALIS, 2014a).

De otro lado, la opinión de los maestros reafirma que la dirección desarrolla distintas prácticas para apoyar la calidad de su labor. Aunque en conjunto éstas reciben una valoración muy positiva, este colectivo destaca aquéllas dirigidas a crear un buen ambiente de trabajo, a fomentar la colaboración, a estar disponible cuando la necesitan, a gestionar el currículo, a tomar decisiones relevantes al respecto, a asegurar que éste se adapte a las necesidades del centro, a comprometer a los docentes con la atención a la diversidad y apoyarlos en esta labor, y promover el uso de las nuevas tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza. Al igual que los directivos, los profesores encuestados puntúan peor la capacidad para supervisar su trabajo a nivel de aula, para revisar las programaciones y para incentivarlos cuando realizan su trabajo con eficacia.

En cuanto a **la capacidad de la dirección para utilizar los recursos disponibles con eficacia**, ajustándolos a las necesidades y propósitos pedagógicos del centro, se halla que hay prácticas consideradas muy positivamente por los directivos encuestados, relacionadas con la gestión del mantenimiento de las instalaciones, el uso eficaz de los recursos materiales y los equipamientos, el control de la asistencia de los docentes y la organización eficiente de los recursos humanos del centro.

Efectivamente, los resultados obtenidos en un estudio reciente realizado por Moral y Amores (2014) en institutos de Educación Secundaria de Andalucía revelan una alta frecuencia de aparición de actividades directivas relacionadas con el ámbito de la gestión: gestión de los recursos materiales y económicos, gestión de las instalaciones, gestión del personal del centro y cumplimiento de los horarios, entre otras.

Sin embargo, dentro de este apartado se encuentran prácticas con una valoración negativa, que son muy poco o nada realizadas por los equipos directivos andaluces. Éstas se refieren a la obtención de ingresos complementarios, a la sanción de los maestros que no cumplen adecuadamente con sus funciones y a la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente del centro.

Como afirman los profesionales entrevistados, los recursos materiales, económicos y humanos con los que cuentan en la actualidad en las escuelas no son demasiado abundantes, pero intentan hacer la mejor gestión de los mismos en pro de los propósitos educativos. A nivel económico están bastante limitados, no tienen muchas opciones para obtener ingresos complementarios, pero buscan la forma de conseguir algunos fondos y recursos a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) y cuando es posible mediante planes y proyectos.

“Hemos sido un centro favorecido la verdad, porque también nos buscamos las historias. Si te metes en el programa Profundiza, ahí van 500 euros para el centro, y claro eso hay que trabajarlo. (...) Otro recurso es que el AMPA nos aporta mucho también, al hacer una fiesta de fin de curso, que ahí se saca mucho dinero, y eso va todo al centro (...) nos va a comprar las estanterías, una pizarra digital para infantil y alguna cosilla así más. (...) Aportaciones del ayuntamiento, porque justificamos también con trabajos, subvenciones que nos dan para ciertas cosas, pues también eso revierte. (...) la reforma de la casa del conserje, que ahora es aula de ciencias, sí lo ha hecho el ayuntamiento. El ascensor lo conseguimos a través del plan Hola, de Diputación, y bueno interiormente se han hecho muchas cosas también” (Amalia, directora, e. 4: 14-15).

“Tenemos la suerte de que nosotros tenemos muy buena relación con el AMPA. Nos apoyamos mucho en el AMPA y el AMPA colabora también mucho con el colegio; y entonces, pues sí que el AMPA se implica en este tipo de cosas, de intentar ayudar y colaborar con el centro a nivel económico. De hecho, el año pasado teníamos varias clases que no tenían pizarras digitales y el AMPA pues hizo un esfuerzo, hizo fiestas, hizo cosas, vendió papeletas... recaudó dinero y compraron dos pizarras digitales para el centro. Y pues claro, ese dinero lo consiguió el AMPA fuera de los presupuestos acordados por la Junta” (Juan, jefe de estudios, e. 8: 17).

En lo relativo a la conservación y mantenimiento de las instalaciones consideran que tienen muy poca autonomía, pues dependen de una administración tercera con la que deben coordinarse. Tienen capacidad para efectuar obras menores, pero como no disponen de dotación económica no pueden hacerlas. En su opinión deberían tener más autonomía, al menos tanta como los institutos, para disponer de cierta asignación económica y desarrollar

las mejoras pertinentes; pues como afirman nadie mejor que ellos conoce las necesidades de su escuela y la mejor forma de darles respuesta.

“Si es obras y mejoras en los colegios, los ayuntamientos. Y si son otro tipo de actuaciones, la delegación. Entonces no tenemos esa autonomía (...) yo creo que sí, deberían darnos autonomía a los centros igual que tienen los institutos, para una determinada cantidad o para un determinado tipo de actuaciones que sí nos dieran libertad para que nosotros actuáramos, puesto que somos los que conocemos la zona, somos los que conocemos el centro, y somos los que conocemos las necesidades que tenemos, y cómo podemos atacarlas” (Manuel, director, e. 3: 15).

En cuanto a la gestión de los recursos humanos, explican que tienen total autonomía para coordinarlos y organizarlos a nivel interno. Así, su asignación a determinados cursos, actividades o equipos de trabajo es una labor que depende por completo de la dirección, y que por lo general se realiza teniendo en cuenta aspectos como: la experiencia de los maestros, sus capacidades y habilidades, sus caracteres, sus formas de trabajar y sus preferencias. Se intenta hacer un uso eficiente del personal del centro, asignando al profesorado en base a las características y necesidades de los cursos y alumnos; procurando que los apoyos se concentren en las clases que más lo requieren y aprovechando al máximo otros recursos humanos con los que puedan contar.

Sin embargo, los directivos entrevistados reafirman los resultados obtenidos en la encuesta sobre la sanción de los docentes. Así, son pocos los que realizan esta práctica; a menudo la perciben como compleja y desafiante, y en el caso de llevarla a cabo suele reducirse a llamadas de atención en situaciones graves y puntuales. Estas valoraciones son fácilmente explicables por el modelo directivo que impera en España. Se trata de un modelo democrático (Árias y Cantón, 2006), más bien no profesional (Estruch, 2002) y corporativista (Fernández Enguita, 2007), que constituye junto a Portugal una excepción en el mundo entero (Bolívar, 2012). En un panorama en el que el director es elegido desde dentro, entre el profesorado y por este colectivo (Montero, 2008), y luego, debe volver a ejercer la docencia entre ellos, resulta muy complicado intervenir en la labor profesional de los maestros, y más aún, sancionarlos cuando no cumplen con los criterios establecidos.

“(...) yo considero a todos mis compañeros muy válidos en su trabajo y en la función que están haciendo. Pero es verdad, que a veces hay que perfeccionar algún horario o algún apoyo no se hace de la manera que se debe de hacer. Y entonces, ya meterme en darle un consejo, en darle una directriz a un compañero, pues ya me cuesta más trabajo. Sé que tengo que hacerlo y de hecho lo he hecho (...) Entonces, cuando veo alguna irregularidad, que no suele ser eso nunca, que lo mismo al año puedo hacer uno, dos o tres llamamientos... pero que es lo que más me cuesta” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 5).

“Si tuviera que intervenir sobre la labor de algún maestro; si tuviera, que no lo he hecho nunca. Que me llegue algún maestro que en las clases no hace nada, que a los niños no les hace caso. Intervenir en una situación de esas, no lo llevo bien, pero tampoco lo he tenido que hacer; pero es que tener a una persona ahí sentada y tenerle que decir que cambie su forma de dar clase no

lo llevo bien, pero tampoco lo hago. Tengo suerte en ese sentido porque no tengo gente así en el colegio, puede llegar un día que sí, pero ahora mismo no” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 9).

Además, existe unanimidad en que no disponen de ninguna capacidad para decidir sobre el personal que accede a sus escuelas; siendo una traba importante a la hora de gestionar con eficacia los recursos humanos. Consideran que deberían intervenir en la selección del profesorado, solicitando un perfil determinado de formación, experiencia y capacidades en base a la línea educativa que desarrollan.

“La gestión de la dirección de los recursos personales es nula a nivel de reclutamiento y eso me parece una traba enorme. Mientras no cambiemos y hagamos como los catalanes que hoy día 27 de marzo de 2014 han aprobado el decreto 39/2014 25 de marzo en el que le dan la posibilidad a los directores de gestionar mejor los recursos humanos y de tener la posibilidad de reclutar, no a los funcionarios pero sí al profesorado eventual del centro, de acuerdo con unos perfiles y entrevistas, con procedimientos garantistas y evitando obviamente, como no puede ser de otro modo, porque muy estúpido debería ser el director o directora que quisiera una persona que no estuviera capacitada; mientras que no tengamos esas posibilidades nos queda un camino por recorrer. (...) Mientras no tengamos absoluta autonomía o más autonomía (porque realmente esta es una anomalía española) para gestionar los recursos, vamos a tener dificultades” (Jorge, director, e. 1: 17-18).

“Pues que no está bien (...) debería de haber una selección de personal, dejarnos un poco a los directores por la línea educativa del centro. A ver, cuál es tu currículum, cuál es tu formación y si de verdad..., que a lo mejor en algunos casos podría favorecer el amiguísimo, podría ser, pero bueno, a lo mejor con algún inspector delante o alguna persona externa, algo que pudiera solucionar que estuviera en el centro la persona que de verdad quiera trabajar en esa línea. No todo el mundo puede ser válido para estar en cualquier centro” (Amalia, directora, e. 4: 15-16).

Es bien sabido que la legislación actual impide cualquier intervención de la dirección en el proceso de selección del personal que va a trabajar en su escuela. Tan sólo en Cataluña (Bolívar, 2012), empiezan a verse algunos resquicios de estas tendencias que son populares en el resto de países.

Tal y como se expone en el Informe TALIS “Los directores y los centros educativos españoles disponen de una escasa autonomía para seleccionar a su profesorado, establecer sus condiciones laborales, procurar las gratificaciones y el reconocimiento económico y profesional justo y equitativo o sancionar sus incumplimientos. Y esta autonomía sólo alcanza valores positivos en España porque se consideran los centros privados. La autonomía de los centros públicos en estas cuestiones relativas al profesorado simplemente no existe” (2009: 22).

Estos datos se mantienen en la última evaluación TALIS (2014a: 3), que declara que “la capacidad para contratar o despedir profesores en España es muy reducida. En más de la mitad de los países, más del 90% de los profesores trabaja en centros que tienen un nivel significativo de autonomía para nombrar o contratar. En España este porcentaje es inferior al 30%”.

Por su parte, los maestros encuestados sostienen todas estas conclusiones. Así, por un lado, valoran positivamente el conjunto de estas prácticas, resaltando el uso de los recursos en pro de los propósitos pedagógicos, la gestión del mantenimiento de las instalaciones, el uso eficaz de los equipamientos y los materiales, el control de la asistencia docente y la organización con aprovechamiento de los recursos humanos. Por otra lado, estiman muy negativamente la capacidad de los equipos directivos para decidir sobre su contratación y para sancionarlos cuando no realizan sus funciones de manera adecuada.

Por otro lado, para el conjunto de prácticas de liderazgo vinculadas a **la colaboración más allá de la propia escuela**, puede concluirse que la mayoría son llevadas a cabo por la dirección en el contexto estudiado. Sin embargo, hay que destacar las labores vinculadas al fomento de la participación de las familias en el centro y a la implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, así como al establecimiento de relaciones con otros directivos escolares por iniciativa propia y a la colaboración con otras entidades de la comunidad en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. Las prácticas menos desarrolladas por los equipos directivos, dentro de este bloque, son las relativas a la colaboración con otras escuelas en cuestiones pedagógicas y a la participación en redes de centros que proporcionen oportunidades de aprendizaje colectivo.

En las entrevistas en profundidad realizadas se recoge la idea de que ciertamente los equipos directivos están muy preocupados por la apertura a la comunidad; quieren estar presentes en la localidad y que ésta lo esté en sus escuelas. Para ello han establecido vínculos con diferentes instituciones del entorno: asociaciones, empresas, centros cívicos, culturales y deportivos, la universidad, el ayuntamiento, ONGs, entre otros. Todo con la intención de que esta colaboración repercuta en los aprendizajes de sus alumnos.

También, favorecen la implicación de las familias, utilizando diferentes estrategias para que participen en las actividades del centro y se involucren en los aprendizajes de sus hijos.

“Hombre a través de los delegados de padres, se hacen asambleas... Tenemos la posibilidad de los contactos sms o la información con transparencia en nuestra página de internet, y apertura. Y luego, una atención al público continua (...) Últimamente, llevamos dos años haciendo jornadas de puertas abiertas para la gente que tiene interés en venir (...)” (Jorge, director, e. 1: 20).

“Favoreciendo las entrevistas con los tutores y con las tutoras, favoreciendo las entrevistas con el equipo directivo cuando ha sido necesario, mandando toda la información que hemos creído conveniente y sobre todo usando PASEN, la plataforma, que es inmediata y no se pierden los papeles. Y estableciendo un sistema de información, como la encuesta que hemos hecho este año, para ver cuál es el grado de satisfacción” (Manuel, director, e. 3: 18).

“(…) Que si tenemos que dar una charla: ‘padre que sepa de no sé que’. (...) Las clases de zumba, madres que vienen y que están dando clase y cobran por ellas, las dan gratis. En la feria de las

ciencias, también, hay padres que ponen su stand; este año ha habido uno que puso una especie de tirolesa para enseñar a los niños el rozamiento y demás, la polea, en fin. Para los infantiles todos los años vienen varios a hablar de las profesiones, abuelos a contar cuentos... En el tema de caminos escolares del proyecto de caminos escolares, también van a participar mucho las familias (...) en las representaciones vienen a verlas, los días de puertas abiertas (...) en los desayunos de días concretos: en el Día de Andalucía, en Navidad, que se hacen desayunos colectivos' (Amalia, directora, e. 4: 17-18).

"(...) con escuelas inclusivas... eso son padres metidos en las clases, y se está haciendo en primer ciclo y en tercero, porque se ha empezado por estos cursos, y entras a lo mejor a una clase y te encuentras a cinco padres trabajando allí" (Javier, jefe de estudios, e. 7: 8).

Además, mantienen contacto con otros equipos directivos, especialmente con los de la zona, con el objetivo de coordinarse, organizar actividades conjuntas o compartir conocimientos, experiencias, buenas prácticas y recursos; a veces lo hacen por mediación de la inspección y, otras, por iniciativa propia a través de planes, proyectos, actividades formativas o con la pertenencia a redes profesionales.

"(...) Hay un ambiente muy bonito y bueno, también porque el inspector lo propicia; (...) es una persona muy trabajadora y tiene muy claro lo que quiere. Gracias a él tenemos mucho contacto, él nos reúne frecuentemente a los directores y algunas veces nos vamos también de comida. Nuestra relación con las direcciones es muy buena y, por ende, si tenemos que organizar algo nos llamamos entre nosotros" (Rocío, directora, e. 2: 13).

"Estamos... Yo estoy en contacto, bueno, con los de aquí con todos. Y con pueblos de alrededor, bastantes. (...) Mantenemos relaciones normalmente de gestión. Pero claro, la gestión muchas veces va mezclada con lo pedagógico (...) en algún momento nos juntaremos por lo menos para compartir experiencias: 'bueno, cómo podemos hacer esto, cómo lo haces tú, cómo lo hago yo, vamos a ver...' Y luego sobre todo, sobre todo compartimos material, todo. (...) Y nos va mucho mejor, por supuesto" (Manuel, director, e. 3: 19).

"Bueno, además de los de la zona, con muchos ya por el tema de la tutorización. Los que van entrando, claro, ya llevo tres años tutorizando a cuatro cada año, pues son doce más los tutores. Bueno, directores conozco a muchos por este tema de la tutorización, porque nos reunimos mucho todos, y de diferentes sitios. (...) Utilizamos los contactos cuando tenemos alguna dificultad o ideas que tenemos de unos y de otros: 'oye mira que yo estoy haciendo', 'ah, mira no me digas que estás haciendo eso, ¿cómo? Cuéntame'. Intercambiamos cosas claro" (Amalia, directora, e. 4: 18).

La colaboración con otras escuelas también está presente, aunque hay que reconocer que la pertenencia a redes de centros o el desarrollo de proyectos comunes es menos frecuente.

De otra parte, la opinión de los maestros coincide con la de los directivos y la reafirma, estableciendo que éstos mantienen relación con otras direcciones por iniciativa propia o por mediación de la administración, que promueven la colaboración con otras instituciones de la comunidad y que fomentan la implicación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro y en los aprendizajes de sus hijos. Al igual que ellos estiman en menor grado su capacidad para colaborar con otras escuelas en cuestiones educativas y para participar en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo.

Para finalizar, las labores eficaces de liderazgo educativo englobadas en la categoría de **fijación y evaluación de metas educativas** son en conjunto muy bien puntuadas por los miembros de la dirección; de hecho, no hay ninguna práctica que sea valorada negativamente por este colectivo. Sin embargo, hay que subrayar aquéllas que están relacionadas con: el análisis de las prioridades pedagógicas del centro junto con los docentes, el establecimiento de objetivos claros de mejora de los aprendizajes, el análisis con los maestros de los datos de las evaluaciones para que mejoren su trabajo y la rendición de cuentas por los niveles de logro alcanzados.

En el mismo sentido, los profesores encuestados consideran que todas las prácticas de fijación y evaluación de metas educativas son llevadas a cabo en un grado elevado por los equipos directivos.

Como indica TALIS (2014b), los directores en España dedican una parte importante de su tiempo de trabajo, el 25%, a las actividades relacionadas con el currículo, superando la media establecida para los países de la OCDE, que se sitúa en el 21%.

Justamente, en las entrevistas realizadas se observa que los directivos tienen muy clara cuál es la visión de su escuela, y cuáles son sus objetivos y las metas pedagógicas que deben alcanzar a corto y a largo plazo. A menudo, esta visión tiene su origen en la dirección, sin embargo siempre intentan convertirla en una visión compartida, de modo que todos se sientan comprometidos con ella e intenten alcanzarla. Para ello ponen en marcha estrategias que implican la escucha activa, el flujo constante de información y la toma de decisiones colaborativa. Así, una visión que comienza en la dirección se va nutriendo de las ideas que tiene el claustro, llegando a ser una visión colectiva que se implementa de manera conjunta.

“Es una visión que he hecho y que he tratado de compartir. La comparten la mayoría. No es que surja de mí, es decir, el Proyecto Educativo es el Proyecto también de Dirección, y a la vez se van nutriendo y la ley lo dice así. Pero, sí es verdad que cada vez lo compartimos más (...). Tú tienes una visión, otro tiene otra, se van uniendo y al final no es tu visión, es una visión compartida. Y en general, como son cosas muy escolares la gente las va asumiendo como propias” (Jorge, director, e. 1: 12-13).

“Están muy implicados con esta visión de centro. Sí que algunos en un principio... Esto hay que madurarlo, cambiar de metodología y dejar los libros causa mucha tensión y mucho agobio, porque no saben lo que tienen que dar. Pero cuando tú les das su proyecto curricular la gente

está más receptiva a esos planteamientos, aunque unos más que otros. Esta evolución hay que hacerla despacio, tú no puedes plantear quito los libros y ya que se apañen. Además, necesitas el consentimiento de todos, porque esto es una labor conjunta; y cuando tienen dudas intentamos resolverlas en el momento, y en nuestro despacho las puertas siempre están abiertas” (Rocío, directora, e. 2: 9).

“(...) Entonces, tenemos que tener muy claro a qué centro queremos llegar nosotros, porque si cada uno queremos una cosa no vamos a ningún sitio. (...) Una de las estrategias es que haya unidad de criterios. Tiene que haber una unidad de criterios para llegar al mismo objetivo. Si falla eso y cada uno va a su aire no podemos conseguir grandes logros (...)” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 6, 15).

También, comparten la idea de que la autoevaluación es algo complejo pero esencial para caminar en el sentido adecuado y lograr el éxito académico. Esta labor requiere un análisis en profundidad de los procesos y los resultados, para hacer un diagnóstico de los aspectos en los que se está fallando y establecer de manera conjunta medidas y propuestas de mejora.

“Quiere decir eso que todas las reuniones deben significar una evaluación y toda evaluación tiene que conllevar una propuesta de mejora, si es necesario, claro. O si no, seguir en la misma línea. Pero todas las reuniones tienen sus propuestas de mejora (...) Siempre, decisiones de mejora, siempre, después de cada reunión, si no, no tiene sentido” (Manuel, director, e. 3: 10).

“La autoevaluación es compleja si la quieres hacer bien, porque tienes que tener en cuenta los resultados (...) ver dónde fallamos, por qué fallamos y cómo fallamos, y transmitirlo a los compañeros, y que asimilen que eso hay que mejorarlo, y ver de qué manera se hace” (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 10).

Además, como afirman algunos directivos existen procesos de evaluación externa y de rendición de cuentas; hacen referencia a la importancia de este tipo de acciones que controlan la labor directiva y docente y que reportan información de utilidad al centro sobre su funcionamiento y los niveles de logro alcanzados.

“Bueno hay una evaluación, no sé si es cada cuatro años. Nosotros la hicimos el año pasado, que es una evaluación que la llaman la prioritaria y la hace la inspección, y durante ese año está la inspección en el centro durante muchos días revisando todo, desde documentos a entrar en clase, ver todo. Esa es la prioritaria cuando te evalúan. Después saca los resultados de los centros. Este año fuimos felicitados. (...) Las pruebas externas están también. Ahora, se hacen las Escalas, que es otro tipo de evaluación externa, y bueno se sabe de cada centro en un momento dado como va. Sí, sí hace falta una evaluación para la mejora (...)” (Amalia, directora, e. 4: 10).

“Se responde ante la inspección, que cita a todos los directores con los resultados académicos y demás; y como no llegues a unos niveles vienen aquí al colegio, y se meten en las clases para ver por qué en esas clases se obtienen peores resultados” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 13).

“En cuanto a la rendición de cuentas, yo creo que hay que hacerla. Si creo que hay que hacerla con el profesorado, cómo no voy a creer que hay que hacerla con el director. Suficiente no es y creo que se puede mejorar en como se está haciendo. Creo que la rendición de cuentas pueden ser no solamente pruebas externas sino de rendimiento, evaluación in situ con observaciones participantes, darte una vuelta por aquí; la dirección tiene ahí mucho recorrido y por supuesto la agencia evaluadora también. Y sobre todo, también, una posible rendición de cuentas que es la transparencia a tu comunidad de lo que se está haciendo. Eso es una línea blanda de rendición de cuentas con guante de seda, que yo creo que se debe de hacer y es un poco lo que estamos haciendo” (Jorge, director, e. 1: 23).

A lo largo de este apartado se ha analizado la capacidad de la dirección para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar con eficacia los recursos según los propósitos pedagógicos de su escuela, para colaborar con la comunidad y para establecer metas educativas y evaluarlas. Como puede observarse existe todo un conjunto de prácticas exitosas, relativas a los ámbitos señalados, que son llevadas a cabo con bastante frecuencia por los directivos de los centros públicos de Andalucía; sin embargo, aún hay algunas poco o nada desarrolladas que habría que reforzar.

APARTADO 8.2

Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas

El siguiente objetivo de la investigación consiste en *identificar las prácticas de distribución del liderazgo que emplea la dirección en los centros escolares*. A continuación, se discuten los resultados y se exponen las principales conclusiones asociadas al mismo.

Los integrantes de la dirección consideran que desarrollan en su jornada diferentes estrategias dirigidas a este fin. Así, inciden en su capacidad para compartir responsabilidades con otros profesionales de la escuela, para delegar en docentes con liderazgo, para proporcionarles oportunidades formativas y para fomentar la implicación de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro.

Sin embargo, no creen que tengan capacidad suficiente para conceder incentivos a los maestros que se involucran activamente en la escuela, adquieren responsabilidades y desempeñan labores de liderazgo educativo.

El Informe TALIS (2014a) reafirma esta percepción concretando que en España los directores tienen muy poca autonomía en este asunto. Así, sólo el 5% de los profesores trabaja en centros donde la dirección puede decidir sobre su salario, estableciendo aumentos cuando sea pertinente. Este porcentaje está muy por debajo de la media de la OCDE, que se encuentra en torno al 40%.

Por lo general, los directivos exitosos entrevistados afirman desarrollar prácticas dirigidas a la distribución de las responsabilidades pedagógicas de la escuela. En primer lugar, apuestan por un proceso de toma de decisiones compartido, en el que participen todos los docentes del centro, a través del claustro o del equipo técnico de coordinación pedagógica. Igualmente están a favor de delegar, y suelen hacerlo en los coordinadores de ciclo, pero también en los coordinadores de los distintos planes y proyectos (bilingüismo, escuela inclusiva, biblioteca, coeducación, Erasmus...); para ello buscan a personas con un perfil concreto: que

posean potencial y capacidad para realizar esa función, que estén preparados y formados para la misma, que tengan ganas de trabajar y asumir responsabilidad, que tengan una cierta afinidad al proyecto y que posean iniciativa y unos rasgos de personalidad que le permitan movilizar a los demás en un dirección concreta.

En este sentido creen que compartir y delegar es la forma de conseguir que el profesorado considere la visión y los propósitos de la escuela como algo personal, implicándose y responsabilizándose por los mismos. Su papel es permitir que el liderazgo se disperse, dentro de un plan educativo claro, y estar al tanto de cómo marcha cada proyecto, dando su apoyo y asesoramiento e interviniendo cuando pueda ser necesario.

“Yo creo que el éxito de un liderazgo, en este caso, pedagógico, sobre todo consiste en delegar y en compartir. Porque si no, al final se convierte en tus cosas que se las tienes que imponer a otras personas de alguna manera, con más o menos eficacia. El delegar implica responsabilizar a todo el mundo e implicar a todo el mundo en la tarea que lleva el colegio. (...) Pretender que todo eso lo lleve bien una persona es absurdo. Yo conozco... hay directores/as que quieren llevarlo todo y se equivocan, porque al final no puedes llevarlo todo bien; pero luego, no sólo eso, sino que no se implica el resto del personal” (Manuel, director, e. 3: 20).

“Todo eso se puede delegar, en lo que no se puede delegar es en estar pendiente de todo eso, la supervisión de todo eso. Yo lo delego todo, pero si observo que hay alguna anomalía o algo que no funciona como debiera ya tengo que acudir ahí y me meto hasta las trancas” (Jorge, director, e. 1: 10).

Los maestros encuestados comparten la opinión de los directivos, al considerar que éstos desarrollan las diferentes prácticas de distribución de liderazgo establecidas. De hecho, creen que la dirección en sus escuelas comparte responsabilidades con otros profesionales, delega en docentes con potencial de liderazgo, les proporciona oportunidades de desarrollo profesional, fomenta la implicación de la comunidad educativa en las labores pedagógicas y crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos. Sin embargo, al igual que los miembros de la dirección, el profesorado establece que éstos tienen poca capacidad para concederles incentivos cuando se involucran activamente y asumen responsabilidades pedagógicas.

Los datos de TALIS (2014c) avalan estas conclusiones al exponer que los directores españoles comparten responsabilidades en la realización de tareas y en la toma de decisiones, aunque éstos deleguen en menor medida que la media de países de la OCDE.

En definitiva, se está produciendo una revolución en el modelo de dirección, pasándose de un modelo eminentemente burocrático y administrativo a otro cada vez más enfocado a la enseñanza y al fomento de una cultura colaborativa y de distribución del liderazgo.

Efectivamente, las nuevas demandas sociales, la realidad actual de las escuelas y las múltiples funciones que se le asignan a la dirección (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis,

2008) exigen que el liderazgo empiece a ser entendido como un proceso colectivo y distribuido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Donaldson, 2006; Ahumada 2010).

Así, el foco de la investigación del liderazgo ya no se centra únicamente en la dirección, sino que abarca también a otros agentes. Se sigue haciendo hincapié en la importancia de la misma para el cambio y la mejora de la enseñanza, pero cada vez los estudios se concentra más en un liderazgo que se distribuye ampliamente a través de diferentes funciones, roles y agentes (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Harris, 2012); porque aunque los directores son la principal fuente de liderazgo en sus escuelas (Day et al., 2010), se ha constatado que éste tiene mayor influencia en los centros educativos y en los aprendizajes de los alumnos cuando está ampliamente distribuido (Fink, 2000; Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2009; Álvarez, 2015), encontrando que los directores exitosos son capaces de desarrollar prácticas dirigidas a distribuir el liderazgo progresivamente (Leithwood y Louis, 2012).

APARTADO 8.3

Formación en habilidades pedagógicas

Este apartado está relacionado con el tercer objetivo del estudio: *conocer las habilidades y la capacitación que presentan los directivos escolares para desempeñar las labores pedagógicas con eficacia.*

Así, siguiendo las respuestas aportadas por este colectivo, se puede afirmar que tienen ciertas posibilidades para formarse en distintos momentos desde su acceso a la dirección; es decir, de recibir formación inicial al comienzo del mandato y de actualizarse con diferentes actividades formativas a lo largo del periodo que permanecen en el cargo. Del mismo modo, establecen que en conjunto (director, jefe de estudios y secretario) tienen algunas oportunidades para formarse; aunque sin duda, siguiendo las voces de los entrevistados, estas opciones formativas son mucho mayores para quienes ocupan el cargo de director, mientras que para los otros miembros del equipo son prácticamente inexistentes.

"No, en jefatura no hay formación. Hay para dirección, hay formación para los directores noveles, pero para la jefatura no hay un curso específico" (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 4).

"No, para la jefatura de estudios no, no ha habido ninguna formación. Para secretario sí, por el tema de la gestión económica desde que tenemos el programa Séneca. Pero para jefe de estudios yo no he visto nunca un programa, que a lo mejor lo ha habido, pero que yo he estado viendo siempre los listados del CEP y no he visto nada específico para la jefatura de estudios" (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 7).

De otra parte, valoran que la formación recibida no combina siempre de una forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica; y por lo general, opinan que disponen de muy poco tiempo para dedicar a las actividades de carácter formativo.

Cuando se les pregunta si han recibido formación para desempeñar las diferentes prácticas de liderazgo pedagógico que son consideradas exitosas en el marco internacional, en su

mayoría creen que han sido poco formados para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar con eficacia los recursos de la escuela, para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro, para fijar objetivos educativos claros y alcanzarlos y para compartir las responsabilidades con otros miembros de la escuela.

Al tratar en profundidad estas cuestiones con los entrevistados, se observa que han recibido poca formación en estos ámbitos, y que en el caso de que hayan adquirido conocimientos al respecto, por lo general ha sido por iniciativa propia y por vías no siempre formales. Así, establecen que la formación facilitada por la administración educativa es pobre, más teórica que práctica, y centrada en aspectos legislativos y de carácter burocrático-administrativo que pasan de largo el liderazgo.

“En donde realmente yo aprendí no fue en esos cursos, porque no te daban ni idea de qué es lo que tú quieres como escuela, ni de liderazgo, ni de ser un buen líder... eso te lo tienes que currar tú aparte” (Rocío, directora, e. 2: 2-3).

“Hay un curso, pero no, un curso muy pobre. Yo no sé ahora los nuevos cursos cómo serán, porque ahora... Bueno, también es cierto que yo no tuve que hacer el año de prácticas, porque ya había sido director anteriormente, pero a nivel de formación, poco. Ahí deja mucho que desear, y además de lo poco que hubo, no todo fue válido” (Manuel, director, e. 3: 5).

“El curso de función directiva (...) me ha servido de poco. Va enfocado al tema legal, a la legislación, y eso al final te lo van cambiando y te tienes que ir adaptando a lo que hay (...) Yo creo que no es suficiente” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 5-6).

Del mismo modo, en un estudio desarrollado por Moral, Amores y Ritacco (2016) en el contexto andaluz, los directivos escolares destacan la falta de formación como uno de los impedimentos para desarrollar su labor y producir una mejora en sus centros.

Esta percepción es confirmada por los resultados del último Informe TALIS (2014b), que determina que el grado de participación de los directores españoles en las actividades de desarrollo profesional es uno de los más bajos entre los países de la OCDE. De hecho, uno de cada cinco no ha participado en ninguna actividad formativa en los últimos 12 meses previos al estudio.

Además, los directores españoles dicen haber recibido menos formación en liderazgo educativo que la media de la OCDE y que la mayoría de los países analizados (TALIS, 2014c). En este sentido, Gómez Delgado (2010) concluye en su investigación que los programas de formación inicial para la dirección en las distintas comunidades autónomas no priorizan en la formación para el liderazgo pedagógico.

Sin embargo, los docentes encuestados poseen una mejor concepción sobre las oportunidades que tienen los directivos para formarse a lo largo de su carrera profesional en los diferentes ámbitos pedagógicos señalados. De modo que únicamente valoran como negativo el tiempo del que disponen para formarse, considerándolo escaso.

Como es de esperar, los cambios en las funciones y el incremento de las responsabilidades de los líderes escolares hace esencial un aumento de la provisión de capacitación; de modo que éstos cuenten con una preparación adecuada a lo largo de toda su vida profesional, que les permita afrontar la nueva realidad educativa, llevando a la institución a alcanzar sus metas (Gairín, Castro, Navarro y Rodríguez, 2011; Egido, 2015). Esta capacitación está además justificada por las evidencias que indican su impacto positivo sobre la práctica. Existe un consenso entre los investigadores y los responsables de política educativa en cuanto a que la formación y el desarrollo profesional influye al mejorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los directores, permitiendo que desarrollen conductas de liderazgo más eficaces (Pont et al., 2009).

A menudo los directivos escolares cuando asumen el cargo tienen experiencia como maestros, pero no necesariamente son competentes como líderes pedagógicos, y tampoco disponen de los conocimientos y las habilidades que son requeridos para dirigir y liderar las escuelas del siglo XXI. Por ello son fundamentales programas y opciones formativas dirigidas a las diferentes etapas de la dirección, que los provean de los recursos y habilidades que necesiten en cada momento, incluyendo formación inicial y formación continua. El desarrollo del liderazgo es algo amplio, que debe realizarse con la combinación de procesos formales e informales, que abarquen además de los programas formativos, programas de mentorización, aprendizaje basado en la experiencia, el apoyo de pares y la pertenencia a redes profesionales, tal y como confirman los directivos entrevistados.

“Yo cada vez creo más en que hoy día el que no se quiera formar con las redes, con los contactos y la formación que hay en internet y todo esto, yo creo que es que no quiere realmente aprender. Cada vez creo más en ese autoaprendizaje y en esa posibilidad de aprender en la presencia de unos con otros. (...) Yo considero el aprendizaje unido a la práctica diaria y a la reflexión. Si necesitas alguna ayuda buscas tus contactos autorizados dentro de esa red virtual que tienes ahí, o una red presencial, por eso el asunto asociativo da muchas posibilidades (...) Perteneces a la red profesional ASADIPRE, que es la Asociación de Directores y Directoras de Infantil y Primaria y Residencias Escolares andaluzas. Somos más de 900 asociados ya hoy en día, somos casi la mitad o más de la mitad de los directores y directoras andaluces” (Jorge, director, e. 1: 5-21).

“Sí, en ASADIPRE estoy. Porque he aportado lo que he podido aportar, pero es verdad que sacas muchas conclusiones y te enteras, sobre todo, te enteras de lo que está pasando. Muchas veces dices ‘Mira, no es a mí solo’, o te enteras de cosas que están por venir (...)” (Manuel, 3: 19).

“El año pasado también hicimos el programa Proflet, que fue muy interesante; fue un programa piloto (...) Para nosotros fue fantástico, un descubrimiento, (...) está basado más en la experiencia, en la modificación de la experiencia, y en la devolución que te hacen tus compañeros con un coach. Es otra metodología y para mí, mucho más válida e interesante” (Amalia, directora, e. 4: 5).

“Y lo que más experiencia te da son las reuniones entre iguales. En las reuniones entre iguales sí que se aprende mucho. (...) Básicamente, la mejor formación es que un jefe de estudios experimentado te diga cómo hay que hacerlo” (Carmen, jefa de estudios, e. 5: 7-8).

APARTADO 8.4

Convertir la dirección en una profesión atractiva

El cuarto objetivo de esta investigación consiste en *estudiar las fortalezas y debilidades de la dirección escolar, para hacer de ella una opción más atractiva, a la que opten cada vez más candidatos bien preparados.*

Puede afirmarse que el conjunto de variables que hacen referencia al atractivo del cargo son valoradas negativamente por parte de los equipos directivos; éstos consideran en general que no reciben un salario acorde a las funciones que se les asignan, que no obtienen incentivos económicos ni profesionales por los logros alcanzados o por trabajar en centros de difícil desempeño, que reciben poco reconocimiento social y profesional por su trabajo, que tienen escasas oportunidades de participar en la formulación de las políticas educativas, así como de carrera profesional y que presentan una sobrecarga de responsabilidades y funciones. Tan sólo le otorgan una puntuación positiva al hecho de ser elegidos bajo un proceso que tiene en cuenta criterios profesionales y las características concretas del centro.

Sin embargo, llama especialmente la atención que, a pesar de todo lo anterior, una parte importante de los directivos encuestados considere que desempeñar un cargo le resulta bastante atractivo. Es evidente, que en estos casos existe una motivación que no responde a razones profesionales, económicas o sociales, sino más bien a causas y motivos personales de carácter intrínseco.

Ciertamente, si se revisan las entrevistas realizadas puede concluirse que en la mayoría de los casos, especialmente en el de los directores, no están en el cargo por estas razones; sino que se trata de personas que encuentran el atractivo y la motivación en la posibilidad de seguir aprendiendo, de ser mejores profesionales y sobre todo en el compromiso educativo por convertir su escuela en una escuela mejor, que ofrezca buenas oportunidades de enseñanza a todos sus alumnos, logrando su máximo desarrollo. Estos datos coinciden con otras investigaciones llevadas a cabo en el panorama internacional, que insisten en que las motivaciones

intrínsecas, como la plenitud intelectual y la contribución a la mejora escolar, destacan como los factores principales por los que las personas deciden convertirse en líderes educativos (Beudin, Thompson y Jacobson, 2002; Su, Gamage y Mininberg, 2003).

“Lo que me llamó la atención no es la vida tranquila, yo siempre he sido una persona inquieta y me ha gustado hacer cosas. Si te gusta hacer cosas y transformar la educación, desde luego yo creía y creo, aunque a veces tengo mis dudas, que en la dirección se pueden hacer muchas cosas. Se puede hacer mucho más que como superhéroe en un aula, porque puedes ser único, pero así es un proyecto más conjunto” (Jorge, director, e. 1: 4).

“El mundo de la dirección, desde mi punto de vista, tiene muchos inconvenientes, pero también tiene algunas ventajas. Una de las ventajas es que tú haces del colegio tu colegio, lo formas con lo que tú crees y piensas que puede ser la educación. Entonces, a nivel pedagógico puedes hacer muchísimas cosas, y eso es lo que mueve a una dirección; a nosotros, por lo menos, es lo que nos movió a coger la dirección: darle el giro que nosotros queríamos a la educación, ser el cole que todos anhelamos y que creemos (...)” (Rocío, directora, e. 2: 2).

“Y bueno la experiencia, la verdad, es que me está resultando muy enriquecedora, con todos los problemas que conlleva y con los ojos abiertos a las 5 de la mañana dándole vueltas a la cabeza, pero bueno, miramos el aspecto positivo, es enriquecedora y realmente alguien tiene que hacerlo” (Manuel, director, e. 3: 4).

“Los retos me han gustado mucho siempre, la verdad es que soy de retos y digo: ‘pues sí, por qué no voy a poder hacerlo’ (...) Con la idea de mejorar la educación, de mejorar el centro en el que llevaba ya cinco años (...). Y que la educación tenía que ser otra cosa, que no podíamos estar con los mismo recursos que en siglo XIX, que allí había algo que cambiar. Ésta era la idea y el sitio. Así que esto fue por lo que acepté y ya van diez años. (...) He aprendido muchísimo, a nivel profesional y personal” (Amalia, directora, e. 4: 3-4).

Pero esto no significa que estos directivos no crean que la mejora de los otros aspectos no vaya a hacer de la dirección un cargo más atractivo para todos los posibles aspirantes. De hecho, en las entrevistas en profundidad realizadas se detectan las mismas debilidades asociadas al cargo ya señaladas: sobrecarga de trabajo, exceso de preocupaciones y responsabilidades, incentivos insuficientes, escasas oportunidades de incidir en las políticas educativas, pocas opciones de carrera profesional y poco tiempo. Abogan por una liberación de la carga de trabajo reduciendo el exceso de burocracia y papeleo, por más tiempo para dedicarse a las labores pedagógicas, por remuneraciones que se correspondan con las responsabilidades y funciones asignadas, por que se escuchen sus propuestas de mejora a través de las asociaciones profesionales como ASADIPRE, por tener un cierto grado de influencia en las políticas educativas, por mayores opciones de carrera profesional en vertical y en horizontal, por una mejora de los procesos de selección, y sobre todo solicitan una oferta formativa mayor y más adaptada.

Para los docentes encuestados la dirección tampoco resulta una opción atractiva. Desde su punto de vista, ésta no está adecuadamente remunerada, no recibe los incentivos económicos y profesionales pertinentes, no obtiene reconocimientos por su labor, no tiene oportunidades de carrera profesional ni de participar en las políticas educativas.

Esto concuerda con la afirmación de la OCDE (Pon et al., 2009) y de Castro et al. (2011) de que la dirección suele percibirse como una profesión poco atractiva, con connotaciones negativas, para la cual presentan solicitudes pocos candidatos. En este sentido, para que la dirección tenga más éxito atrayendo y reteniendo a aspirantes de alta calidad, es esencial que las políticas educativas hagan un esfuerzo e implementen estrategias dirigidas a la profesionalización de los procesos de selección, al ajuste de los incentivos a las nuevas responsabilidades y al diseño de oportunidades de carrera profesional, entre otros.

No cabe duda que es interesante contar en los equipos directivos con personas altamente comprometidas con la mejora educativa, pero si el atractivo del cargo se reduce sólo a este tipo de razones es probable que la oferta siga superando a la demanda, tal y como se ha venido produciendo hasta el momento. Como indica Fernández Enguita (2007), en España son muchos los centros en los que ante la ausencia de candidatos la dirección tiene que ser designada por la administración.

“La larga historia de la dirección en España, demuestra como cada año, un porcentaje muy importante de directores/as asumen esta función por designación administrativa pero sin ningún deseo o motivación para hacerlo, y un porcentaje significativo lo deja pasado el primer trienio. Es evidente que se requiere una vuelta de tuerca, buscando un mayor atractivo para la función directiva” (Villa, 2015: 8-9).

Por tanto, para lograr procesos selectivos exitosos y mantener a este colectivo motivado, es necesaria la combinación de la motivación intrínseca, que provenga del propio individuo, con incentivos extrínsecos (Johnson, Berg y Donaldson, 2005).

APARTADO 8.5

Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección

El siguiente objetivo de la investigación es *identificar las prácticas de apoyo que establece la administración educativa, para favorecer e impulsar el desempeño del liderazgo pedagógico en el contexto estudiado.*

En los apartados anteriores se ha analizado la formación con que cuentan los directivos escolares para desarrollar las funciones pedagógicas que se les asignan, así como el atractivo del cargo, detectando en ambos casos valoraciones en general negativas. Estos resultados nos han permitido concluir que son necesarios esfuerzos por parte de las políticas educativas para ofrecer una oferta formativa amplia vinculada al liderazgo y al desempeño de prácticas pedagógicas eficaces, así como para mejorar las condiciones del cargo y convertirlo en una opción que resulte más atractiva para los candidatos adecuados.

Sin embargo, además de estos aspectos existe todo un conjunto de acciones que puede y debe realizar la administración para facilitar e impulsar las labores pedagógicas de los equipos directivos. Estas prácticas están asociadas a la dotación de apoyo y a la cesión de autonomía en la toma de decisiones y la puesta en marcha de actuaciones en diferentes ámbitos educativos, tales como: la adaptación del currículo, la gestión de los recursos económicos, la coordinación docente, la contratación del profesorado, la evaluación de los maestros, el desarrollo de planes de mejora, la colaboración con otras instituciones o la distribución de las responsabilidades. A las que hay que añadir el establecimiento de directrices claras que regulen las labores pedagógicas de la dirección y la evaluación con rigor de la función directiva.

Respecto a estas prácticas, puede concluirse que los directivos consideran que cuentan con mucha autonomía para adaptar el currículo a las características de sus escuelas y bastante apoyo para evaluar la labor docente. Por otra parte, valoran positivamente, aunque en menor medida, la libertad para gestionar los recursos económicos y coordinar al profesorado, así

como, el soporte que reciben para realizar evaluaciones internas a nivel de centro. También, señalan como adecuada y rigurosa la evaluación que se realiza sobre su labor directiva.

En contrapartida, creen que no tienen ningún apoyo para intervenir en la contratación del personal docente que llega a sus escuelas, y que cuentan con pocas facilidades para sancionar a los maestros que no cumplen con sus responsabilidades y para establecer vínculos con otras instituciones del entorno.

Existen ciertas coincidencias con la opinión del profesorado, que establece que la dirección dispone de autonomía para adaptar el currículo al centro, para gestionar los recursos económicos y coordinar al personal y que recibe apoyo para desarrollar planes de mejora y realizar evaluaciones internas. Además indica que la administración evalúa con rigor la labor directiva. Al igual que los miembros de la dirección, éste colectivo valora negativamente el apoyo para participar en las decisiones sobre la contratación de personal y para sancionarlo cuando no cumple con sus responsabilidades.

En las entrevistas realizadas se reafirma la idea de que los directivos escolares perciben que tienen bastante autonomía a nivel pedagógico-curricular, pudiendo adaptar el currículum a las características y especificidades de su escuela, cumpliendo siempre con la normativa establecida.

“A lo mejor... la gente piensa que el tema de la autonomía de los centros, pero yo creo que sí que tenemos autonomía. Es verdad que hay cierta normativa que tenemos que cumplir, de la que no podemos salirnos; pero a nivel organizativo y pedagógico tenemos mucha manga ancha, y creo que no nos creemos todavía que tenemos tanta autonomía como la administración nos da. En ese sentido estoy contenta, no pediría más, que nos dejen como estamos” (Rocío, directora, e. 2: 15).

Sin embargo, se desprende que no poseen ninguna capacidad para tomar decisiones sobre la contratación del personal que accede a sus escuelas y que demandan mayor apoyo y autonomía para gestionar los recursos, especialmente los humanos, y gestionar el mantenimiento de las instalaciones, que están en manos de los ayuntamientos. Al tiempo que hacen hincapié en que la administración escucha muy poco sus peticiones y propuestas de mejora.

“A nosotros nos incentivaría mucho (...) que nos dieran la posibilidad de gestionar mejor y con autonomía nuestras plantillas, o utilizar los recursos o incluso, que tuviéramos un grado de influencia en la administración porque somos los que mejor y más sabemos de la escuela. (...) La función directiva se puede mejorar también, obviamente, contando con todos los recursos y una cierta autonomía, mayor, aunque tengamos que rendir cuentas” (Jorge, director, e.1: 22).

“Básicamente, que tuviera más autonomía en el sentido de la organización del centro; a nivel pedagógico ya se tiene, pero también en el tema de obras, de adquisiciones... Y sobre todo, que no se escucha la opinión de los profesionales, y eso es fundamental en cualquier estamento” (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 17).

“Yo creo que se podría mejorar. Yo no veo que la administración me apoye en la gestión de los recursos, ni en que ejerza el liderazgo...” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 28).

Por otro lado, consideran que tienen buena accesibilidad a la administración, aunque ésta básicamente les facilita asesoramiento en aspectos burocráticos y de gestión. En el ámbito más pedagógico, cuentan con poco feedback, tan sólo el de la inspección y esto es algo que está sujeto a la calidad del inspector adscrito al centro cada curso.

Como puede observarse, aunque los equipos directivos de los CEIPs públicos andaluces cuentan con apoyo y autonomía en ciertos ámbitos, aún existen prácticas que desarrolladas por la administración pueden facilitarles su trabajo e impulsar en gran medida su capacidad para ejercer el liderazgo pedagógico. Es evidente que las expectativas de lo que las escuelas deberían lograr han cambiado mucho en los últimos tiempos, responder a las necesidades actuales implica no sólo desarrollar nuevas formas de liderazgo, sino también un esfuerzo de las políticas educativas, que deben aumentar la capacidad de los líderes y preparar y formar a líderes futuros (Pont et al., 2009).

Como afirman Murillo (2004) y Bolívar (2012), en la situación actual en la que los programas de cambio diseñados a nivel central no pueden alterar la estructura organizativa y de trabajo de los centros, el único modo de garantizar la calidad educativa es cediendo autonomía a los centros para que se autogobiermen y tomen decisiones adaptadas a sus propios contextos, apoyando la labor directiva y estableciendo medidas de rendición de cuentas. En cualquier caso, se requiere más y mejor política por parte de la administración educativa.

APARTADO 8.6

La relevancia de desarrollar el liderazgo pedagógico

En los apartados anteriores se han abordado diferentes dimensiones de prácticas eficaces de liderazgo, analizando el grado en que cada una de ellas es llevada a cabo por los directivos andaluces en sus escuelas. Ahora, se trata de *conocer la importancia que le conceden los profesionales de la educación a las distintas labores de liderazgo pedagógico que puede desarrollar la dirección.*

En primer lugar, se puede afirmar que los directivos escolares consideran que es bastante o muy deseable **apoyar la calidad de la labor docente**. De hecho, el conjunto de prácticas que integran este bloque son muy bien valoradas por este colectivo, que cree muy relevante: crear un buen ambiente de trabajo, fomentar la colaboración, asesorar a los docentes, evaluarlos con instrumentos adecuados, revisar las programaciones, estar disponible para resolver cuestiones pedagógicas, conocer las necesidades formativas de los maestros, ofrecerles una formación acorde a las mismas, gestionar el currículo con el equipo técnico de coordinación pedagógica, asegurar que se adapte a las necesidades del centro, tomar decisiones relevantes al respecto, comprometer y apoyar al profesorado en la atención a la diversidad y promover el uso de las TIC's para la mejora de los procesos de enseñanza.

“La que te he dicho del ambiente es una labor prioritaria; desde que entras por la mañana interesarte por lo que les pasa a los maestros, y si alguien está mal pues intentas mandarle un refuerzo a su clase, aunque esté fuera de lo que está organizado. Te vas a desayunar con grupos de maestros y te enteras de cosas que han pasado en el centro, y si ves que hay algún mal clima pues intervienes” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 1, 7).

“Es fundamental el que los maestros y las maestras vengan contentos a clase; si tú trabajas a gusto y estás feliz en un sitio lo vas a dar todo de ti. (...) Es fundamental que ellos estén a gusto, muy, muy fundamental, porque trabajarán mejor, tratarán mejor al niño y eso quita problemas” (Rocío, directora, e. 2: 4).

“Yo creo que es muy importante el que todo el mundo del centro sienta que tiene el respaldo de, en este caso, el órgano del equipo directivo que es el que realmente, y más con la LOMCE, tiene las riendas. Entonces, el sentirse amparado por este equipo directivo que facilita que tú realices tus tareas con comodidad, y siempre dentro de un ambiente agradable y una buena relación con las familias; pues yo creo que eso es lo más relevante, y eso es tanto a nivel pedagógico como a nivel de gestión de centro, de sustituciones, de tutorías, de refuerzos que se le dan, y tanto como a nivel de solución de papeletas que puedan presentarse” (Manuel, director, e. 3: 7-8).

“Para mí es fundamental una formación en el centro unida a resultados concretos y a prácticas de aula. Y ahora creo que es esencial la posibilidad de trabajar unos con otros y trabajar en el aula de un modo conjunto. Eso me está dando buenos resultados. E incluso, dialogar las programaciones y las prácticas que hacemos; eso lo estamos haciendo mucho” (Jorge, director, e. 1: 9).

En lo relativo a la **gestión estratégica de los recursos**, los equipos directivos opinan que es muy deseable usar los recursos ajustándolos a los propósitos pedagógicos de la escuela, ocuparse de que ésta cuente con los equipamientos y materiales necesarios para funcionar de manera adecuada, gestionar el mantenimiento de las instalaciones, proponer requisitos de capacitación profesional para determinados puestos docentes, controlar la asistencia, y organizar con aprovechamiento los recursos humanos. Dentro de este bloque hay otras prácticas que también son consideradas bastante importantes, pero que han recibido una valoración inferior a las anteriores; éstas hacen referencia a la obtención de ingresos complementarios, a la toma de decisiones sobre la contratación de los docentes del centro y a la sanción de aquéllos que no cumplen adecuadamente con sus funciones. Esta última es de todas la peor puntuada.

“Hay una labor básica que es el control de la asistencia del profesorado; diariamente, hay que controlar el personal con el que cuentas. Si alguna persona falta, que es bastante usual, porque somos muchos y alguno se puede poner enfermo, tú tienes que prever y cubrir inmediatamente esa baja; porque esos niños no se pueden quedar solos, tienen que estar atendidos” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 9).

“Sí, algunos perfiles sí sería bueno que tuviéramos, aunque fuera en un porcentaje de la plantilla. Sí sería bueno que nosotros pudiéramos sugerir, porque lo mismo que te he comentado, somos los que conocemos el centro, cómo funciona y cuáles son las necesidades que tenemos. Por ejemplo, si yo pudiera pedir un especialista de inglés, para varios años, pues a lo mejor podría plantearme hacer parte del centro bilingüe” (Manuel, director, e. 3: 15-16).

Por su parte, las prácticas relativas a la **colaboración con la comunidad** son percibidas como muy deseables. De hecho, los directivos andaluces señalan que es muy relevante mantener relación con otros equipos directivos por mediación de la administración o por iniciativa propia, colaborar con otras escuelas o instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...), fomentar la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro y favorecer su implicación en el aprendizaje de sus hijos; todo ello con la

intención de enriquecer los procesos de enseñanza y conseguir que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades.

“Eso es algo que a mi me preocupaba mucho, el tema de comunidades, y de hecho queremos estar en nuestro barrio y queremos estar muy pendientes. La verdad es que es una de las visiones que últimamente estamos teniendo” (Jorge, director, e. 1: 19-20).

“Es fundamental, también, que las familias entiendan (...) cuál es su función, qué le pedimos nosotros a ellos. Tenemos muchas reuniones en el cole, generales por lo menos una al trimestre con los padres, y luego, de tutorías siempre que la pidan ellos o la pidamos nosotros, los tutores. Tenemos que hacerles ver que ellos son muy importantes: el pilar fundamental para un niño es la familia, y que nosotros vamos a estar con los alumnos cinco horas y lo vamos hacer lo mejor que podamos y sepamos; pero que ellos cuando llegan a casa tiene una labor también muy importante, y tenemos que hacerles ver eso. Y eso lo intentamos a través de charlas, reuniones generales, que son muy importantes” (Rocío, directora, e. 2: 4-5).

“Sí, es de utilidad formar parte de una red de directivos por lo mismo que te he comentado antes, es decir que bueno, que si nos encerramos en nuestro mundillo particular nos perdemos mucho, y luego, podemos equivocarnos mucho. Los beneficios que tiene el compartir experiencias, el compartir documentos, bueno, eso es innegable” (Manuel, director, e. 3: 19).

También, establecen que es muy deseable dedicar parte de su labor a la **fijación y evaluación de las metas educativas**. Así, le otorgan una valoración elevada al conjunto de prácticas que integran esta dimensión de liderazgo pedagógico: reunirse con los maestros para analizar las prioridades educativas, establecer objetivos claros de mejora, hacer que se comprometan con los mismos, analizar con ellos los pasos que deben dar para alcanzar dichos objetivos, evaluar el avance hacia los mismos, analizar con los docentes los datos de las evaluaciones para que mejoren su trabajo, promover la revisión de las programaciones tras cada sesión de evaluación, desarrollar planes de mejora basados en las mismas y responder ante la administración por los niveles de logro alcanzados.

“Y luego, estar viendo continuamente como van los resultados, es decir el cuaderno o el portfolio, ver como va todo un poco, hacer un análisis de las evaluaciones, eso para mí es prioritario. Y en esa estamos. (...) Pero yo creo que eso hay que tenerlo muy claro, que hay que conseguir objetivos y ponerse todos a trabajar con cierta responsabilidad, y a eso hay que dedicarle tiempo y esfuerzo” (Jorge, director, e. 1: 9).

Por último, los directivos creen que es muy importante **distribuir el liderazgo**, y por ello le conceden una valoración muy buena a prácticas como compartir las responsabilidades pedagógicas, delegar en docentes con capacidad de liderazgo, fomentar la implicación de la comunidad educativa en las labores educativas del centro, proporcionar oportunidades de desarrollo a miembros con potencial y crear equipos de trabajo que aborden proyectos educativos. Además consideran deseable conceder incentivos a los maestros que asumen

responsabilidades y coordinan proyectos, aunque le dan una puntuación inferior que al resto de prácticas que componen la dimensión.

“Delegar es muy importante, es importantísimo. Primero, porque tú no puedes controlarlo todo, es completamente absurdo, tú puedes saber cómo van marchando las cosas, pero lo mejor es a través de personas puntuales. (...) es necesario delegar, porque no puedes controlarlo todo ni llevarlo todo, porque los compañeros ven también a un compañero como alguien más cercano para ciertas tareas. Y además, porque también, especializarse uno en algo... pues sabes más directamente a quién dirigirte, y porque tú te desbordas y no puedes” (Amalia, directora, e. 4: 19).

Este grado de relevancia que la dirección otorga a los diferentes bloques de prácticas eficaces de liderazgo pedagógico se reafirma con el discurso de los profesionales entrevistados. A medida que éstos nos hablan en profundidad de las labores exitosas que desarrollan, hacen hincapié en la importancia que tienen todas ellas para que sus escuelas funcionen bien y puedan producir aprendizajes de calidad para todos los alumnos.

Si centramos la atención en el sector docente es posible afirmar que este colectivo valora como bastante o muy deseable el conjunto de prácticas de liderazgo pedagógico anteriormente mencionadas. Sin embargo, hay que matizar que hay algunas que reciben una valoración menos positiva; éstas hacen referencia a la supervisión de su labor en el aula y a la sanción de aquéllos que no cumplen adecuadamente con sus funciones. Además, hay una práctica que es considerada poco o nada deseable, relativa a la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente.

Como se ha venido comentando a lo largo de este trabajo de investigación, el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de la dirección escolar importa y marca la diferencia en las escuelas. Su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha evidenciado en múltiples investigaciones (Maureira, 2004; Hargreaves y Goodson, 2006; Day, Hopkins, Harris y Ahtaridou, 2009; Leithwood, 2009), al tiempo que su relevancia queda patente en los innumerables artículos y publicaciones científicas realizadas al respecto. Los resultados expuestos en este apartado apuntan a que los directivos escolares y los docentes también son muy conscientes de la importancia que tiene el liderazgo pedagógico y el desempeño de prácticas eficaces asociadas al apoyo a la labor del profesorado, a la gestión estratégica de los recursos, a la colaboración más allá de la escuela, a la fijación y evaluación de las metas educativas y a la distribución de las responsabilidades educativas.

APARTADO 8.7

La importancia de apoyar el liderazgo

El séptimo objetivo de nuestro trabajo pretende *estudiar la relevancia que le otorgan los profesionales de la educación a distintos aspectos que pueden mejorar el ejercicio de la dirección escolar y hacerla un cargo más atractivo.*

En primer lugar, los directivos opinan que es muy deseable contar con formación adecuada que les permita desarrollar de manera eficaz las prácticas de liderazgo pedagógico. De hecho, señalan que es importante que los diferentes miembros del equipo (director, jefe de estudios y secretario) tengan la posibilidad de formarse, que dispongan de oportunidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo, que dicha formación combine de manera equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica, y por supuesto estiman esencial disponer de más tiempo para dedicar a estas labores formativas. Así, indican que sería bastante relevante recibir formación para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar de manera estratégica los recursos, para establecer vínculos de colaboración con el entorno, para establecer planes que permitan alcanzar los objetivos educativos y para distribuir las responsabilidades pedagógicas.

Como concluye Gómez Delgado en su Tesis Doctoral (2010), el modelo de dirección mejoraría con más formación específica para todos los miembros del equipo directivo.

Los directivos escolares también consideran que es muy pertinente convertir la dirección en una profesión atractiva. Para ello creen fundamental un buen sistema de acceso al cargo que se rija por criterios profesionales, que valore por igual las candidaturas que provienen de otros centros y que tenga en cuenta las características concretas de la escuela. Además, perciben que es muy importante recibir un salario acorde a las funciones y responsabilidades asignadas, obtener incentivos económicos y profesionales por los logros alcanzados o por realizar su trabajo en centros de difícil desempeño, conseguir reconocimiento social y profesional por

su labor, participar en la formulación de las políticas educativa a través de las asociaciones profesionales y tener oportunidades de carrera profesional al finalizar su desempeño.

“Creo que se puede mejorar, como yo suelo decir, triangulando más sectores, no dejando todo en una comisión que a veces puede valorarte un proyecto con cero y entonces, todo lo demás por mucho que se haga queda al margen. Yo creo que puede haber mejores sistemas de selección y evaluación a poco que sean más triangulados, o sea con que se pida más información a distintas fuentes. Que se hace, pero quizás hubiera que hacerlo de otro modo. Tenemos estudios hechos sobre el tema, ASADIPRE los ha hecho. Hay campo de mejora” (Jorge, director, e. 1: 23).

“El sistema de acceso al cargo tengo mis dudas. Yo creo que ya el sistema de acceso al funcionario, digamos al nuestro, debería de estar mucho más supervisado (...) Una dirección tampoco la puede llevar cualquiera, entonces decir: ‘bueno hacemos una formación en la que durante un año te estoy viendo cómo te desenvuelves en plenario, si atiendes o no atiendes a los grupos de trabajo, si participas o no, visito tu centro’, a mí me parece poco. (...) pero creo que los vemos poco, creo que necesitábamos más tiempo, más estar con ellos, creo que debería ser más tiempo de estar con ellos y ver cómo se desenvuelven. Si de verdad esa persona que durante ese año ya es director y que está de director en prácticas, con su gente, con su claustro, cómo dinamiza, si de verdad está realmente bien” (Amalia, directora, e. 4: 21).

“Y sobre todo, que no se escucha la opinión de los profesionales, y eso es fundamental en cualquier estamento. Yo creo que nuestra visión sería muy enriquecedora. Si quieren mejorar la calidad de la enseñanza tienen que empezar por aquí; igual que yo escucho la opinión de mis compañeros, aunque acaben de llegar, y te ayuda y te mejora. A nosotros nos escuchan muy poco” (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 17).

De otra parte, este colectivo establece como bastante o muy deseable recibir por parte de la administración los apoyos pertinentes para poder ejercer el liderazgo pedagógico con eficacia. Así, valoran en alta estima que la administración ponga en marcha acciones encaminadas a: concederles autonomía para adaptar el currículum a las particularidades del centro, gestionar los recursos económicos y coordinar al personal, apoyarlos en la labor de evaluación de los docentes, en la realización de evaluaciones internas y en el desarrollo de planes de mejora, impulsar su colaboración con otras entidades del entorno, reforzar la distribución del liderazgo, establecer directrices que regulen sus labores pedagógicas y evaluar con rigor su trabajo. Aunque consideran relevante que la administración les permita participar en las decisiones sobre la contratación del personal docente y sancionar a aquéllos que no cumplen con sus responsabilidades, valoran estas dos prácticas muy por debajo de las anteriores.

Para los docentes también es muy importante que la dirección cuente con los requisitos necesarios para ser una profesión atractiva para los posibles candidatos, así como que los directivos reciban la formación y los apoyos pertinentes por parte de la administración para poder desarrollar con eficacia todas las labores de liderazgo pedagógico. Sin embargo,

al igual que los equipos directivos, este sector considera menos deseable que la dirección disponga de la capacidad para intervenir en su contratación y para sancionarlos cuando no realicen adecuadamente su trabajo.

La OCDE consciente de que el liderazgo escolar eficaz es indispensable para mejorar la educación, insta a los distintos países miembros a promover esta labor directiva con prácticas de apoyo que la faciliten (Egido, 2015; Villa, 2015). Éstas están dirigidas a redefinir las funciones y responsabilidades de liderazgo, a distribuir las labores de liderazgo, a desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y a hacer del liderazgo una profesión atractiva (Pont et al., 2008; Pont et al., 2009; Stoll y Temperley, 2011). Tanto los directivos escolares como los docentes de los colegios públicos andaluces son conocedores de la relevancia que tiene que la dirección desempeñe labores de liderazgo y creen muy pertinente que las políticas educativas pongan en marcha actuaciones para impulsarlo.

APARTADO 8.8

Diferencias entre el liderazgo de las escuelas y su deseabilidad

Los apartados anteriores nos han dado una visión de la percepción que tienen diferentes profesionales de la educación sobre lo que ocurre en sus escuelas en relación al ejercicio del liderazgo y lo que creen que es deseable. Ahora, en este epígrafe se trata de dar respuesta al octavo objetivo de la investigación y *analizar si hay diferencias significativas entre estos dos ámbitos*.

En primer lugar, para la población de directivos escolares, existen diferencias relevantes en la valoración que otorgan a todos los ítems que componen las categorías incluidas en la investigación. Únicamente se encuentran coincidencias entre las escalas para la variable que hace referencia al control de la asistencia del profesorado.

Como es de esperar, en todos estos ítems la puntuación es mayor en la escala sería deseable. Así, puede afirmarse que la visión de deseabilidad es superior a lo que ocurre en la escuela en cuanto a la capacidad para llevar a cabo prácticas exitosas de liderazgo relativas a: apoyar la calidad de la labor docente, gestionar de forma estratégica los recursos, colaborar con el entorno, establecer y evaluar metas educativas, y compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela. También, estiman más deseable recibir la formación adecuada para desarrollar el liderazgo, obtener los reconocimientos e incentivos pertinentes, así como los apoyos y niveles de autonomía necesarios.

La valoración que concede este colectivo a la escala sería deseable sólo es inferior a lo que ocurre en la escuela para la variable relativa a la sobrecarga de responsabilidades y funciones; considerando que ésta debería reducirse.

De otra parte, la opinión del profesorado también es significativamente distinta en todas las variables incluidas en el cuestionario. Únicamente no se hallan diferencias entre la escala en mi centro y la escala sería deseable para aquéllas que hacen referencia al control de su

asistencia, a la rendición de cuentas ante la administración por los niveles de logro alcanzados y al hecho de que la dirección se reúna de manera periódica con otros directivos escolares por mediación de la inspección.

Para el resto, al igual que ocurre con los miembros de equipos directivos, la percepción de deseabilidad es superior a lo observado en el centro. Sólo para el ítem relativo a la sobrecarga de responsabilidades y funciones, las puntuaciones se invierten.

En definitiva, se puede concluir que existen coincidencias entre la opinión que tienen los directivos escolares y la que tienen los maestros. Para las dos poblaciones existen diferencias significativas en la práctica totalidad de los ítems, a favor de la escala sería deseable. De modo que para ambas es pertinente no sólo que la dirección lleve a cabo en mayor medida las diferentes prácticas de liderazgo pedagógico, sino también que reciba la formación, los incentivos y los apoyos necesarios para poder ejercerlas de manera eficaz.

APARTADO 8.9

Diferencias entre la opinión de las poblaciones

El siguiente objetivo de la investigación consiste en *conocer si hay diferencias significativas entre la visión que tienen los directivos y la que presentan los docentes.*

Respecto a lo que ocurre en las escuelas, en primer lugar, se puede afirmar que los directivos escolares tienen mejor percepción de su capacidad para apoyar la calidad del quehacer docente que los maestros. Así, valoran por encima de ellos la labor para crear un buen ambiente de trabajo, para fomentar la colaboración, para incentivar a quienes realizan con eficacia su trabajo, para estar disponible en cuestiones pedagógicas, para conocer las necesidades formativas del profesorado y promover una formación acorde a las mismas, para comprometerlo en la atención a la diversidad y para impulsar el uso de las TICs como apoyo a la enseñanza.

La opinión que tiene este colectivo sobre su capacidad para utilizar de forma estratégica los recursos también es superior a la de los docentes en cuanto a la gestión del equipamiento y los materiales, el mantenimiento de las instalaciones, el control de la asistencia y la organización de los recursos humanos. Sin embargo, los maestros consideran por encima de ellos la capacidad para conseguir ingresos complementarios, para decidir sobre la contratación del personal y para sancionarlo cuando no cumple adecuadamente con sus responsabilidades.

En general, para las prácticas de liderazgo relativas a la creación y mantenimiento de vínculos con diferentes entidades de la comunidad, la valoración de los docentes es significativamente mejor que la de los directivos; concretamente estiman en más alto grado la colaboración con otros profesionales de la dirección por mediación de la administración y con otras escuelas por cuestiones pedagógicas, la participación en redes de centros educativos y el fomento de la implicación de las familias.

De otra parte, en lo relativo a la capacidad para fijar y evaluar las metas educativas, los directivos escolares puntúan por encima de los maestros el desarrollo de prácticas dirigidas

al establecimiento de objetivos de mejora claros, al análisis de los datos de las evaluaciones junto con el profesorado para que pueda mejorar su trabajo y al desarrollo de planes de mejora basados en las mismas.

De igual modo, la opinión de la dirección sobre su capacidad para distribuir el liderazgo es superior a la del colectivo docente, especialmente en lo relativo a su labor para compartir las responsabilidades pedagógicas, para delegar en maestros con potencial de liderazgo y para proporcionarles oportunidades formativas.

Por otra parte, como se ha analizado, la valoración que hacen los equipos directivos sobre sus posibilidades formativas en aspectos de carácter pedagógico es bastante baja, por lo que no es extraño que la percepción del profesorado sea mejor para este bloque.

Algo parecido ocurre con el atractivo de la dirección. Así, en general, se observa que el cargo resulta más atractivo para los docentes que para aquéllos que se encuentran en él. El profesorado tiene en más alta estima el proceso de selección, las remuneraciones económicas, los incentivos profesionales, los reconocimientos, así como las oportunidades de carrera profesional y de participación en las políticas educativas a través de las asociaciones profesionales.

En último término, de nuevo los maestros tienen una mejor concepción sobre el apoyo que concede la administración a las labores pedagógicas de la dirección. Concretamente esta valoración es superior en el apoyo para evaluar el trabajo del profesorado, para participar en las decisiones sobre contratación de los docentes y para colaborar con la comunidad.

Puede decirse, entonces, que la opinión que tienen los directivos escolares sobre su capacidad para desarrollar prácticas de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad de la labor docente, gestionar con eficacia los recursos, establecer y evaluar metas educativas y distribuir las responsabilidades pedagógicas está por encima de la del colectivo de maestros. Sin embargo, éstos puntúan significativamente mejor la labor de la dirección para colaborar con la comunidad, así como aquellas prácticas de gestión estratégica de los recursos centradas en la contratación y sanción del personal docente de la escuela.

Además, el profesorado tiene en mejor estima el conjunto de acciones establecidas por las políticas educativas para impulsar y promover el liderazgo pedagógico de la dirección. Así, valoran más positivamente las oportunidades formativas que tienen los directivos escolares en su conjunto, el apoyo que reciben por parte de la administración para desempeñar las labores de liderazgo y el atractivo del cargo.

Por otra parte, en cuanto a lo que debería ocurrir en las escuelas, se observa que los miembros de los equipos directivos tienen una opinión superior a la de los maestros sobre la deseabilidad de apoyar la labor docente a través de diferentes prácticas eficaces.

Del mismo modo, puntúan por encima de los profesores la importancia de llevar a cabo labores dirigidas a la gestión estratégica de los recursos en pro de las metas educativas del centro.

La colaboración con otras entidades del entorno también es percibida por la dirección como más deseable, concretamente en el desarrollo de prácticas para relacionarse con otras direcciones por iniciativa propia y para favorecer la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

La valoración que hacen los equipos directivos sobre la capacidad que deberían tener para fijar y evaluar metas educativas es significativamente mayor a la de los docentes.

Este colectivo también estima como más pertinente disponer de capacidad para distribuir el liderazgo, especialmente en lo relativo a compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de las escuelas, delegar en maestros con potencial y proporcionarles oportunidades de desarrollo.

Para la formación en habilidades pedagógicas son de nuevo los directivos quienes creen más deseable obtener una formación a lo largo de su vida profesional que combine de manera equilibrada la teoría y la práctica.

En relación a la deseabilidad de hacer de la dirección una profesión atractiva, la opinión de los maestros es por primera vez superior a la de los miembros de equipos directivos. Éstos primeros puntúan mejor la necesidad de un proceso selectivo que valore las candidaturas de otros centros y de reconocimiento social hacia la labor directiva.

Por último, la dirección tiene una mayor percepción de deseabilidad en lo relativo al apoyo de la administración en sus labores de liderazgo pedagógico, considerando que debería recibir más soporte y autonomía para evaluar al profesorado, para coordinarlo, para decidir sobre su contratación, para sancionarlo y para llevar a cabo evaluaciones internas. Considerando también fundamental que establezca directrices claras que regulen sus labores pedagógicas.

Puede concluirse que el colectivo de directivos escolares cree más deseable que el profesorado desarrollar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico, así como recibir una formación y un apoyo adecuado para ello. La opinión de los docentes sólo es superior en cuanto a la deseabilidad de convertir la dirección en una profesión atractiva.

APARTADO 8.10

Diferencias de opinión en base a las variables descriptivas

El último objetivo de la investigación es *analizar si existen diferencias relevantes en la opinión de las poblaciones en función de un conjunto de variables descriptivas: sexo, edad, cargo ocupado, experiencia directiva y docente, y formación, entre otras.*

En primer lugar, para la categoría de **apoyo a la calidad del trabajo docente**, se ha detectado que las variables que resultan más determinantes para la población de directivos escolares son el sexo, el cargo ocupado y la formación específica. De modo que las mujeres, los secretarios y los jefes de estudio, así como aquéllos que no han recibido formación para la dirección son quienes mejor valoran la capacidad para desempeñar prácticas dirigidas a mejorar la labor del profesorado. Por su parte, para el colectivo de docentes, las variables más significativas son el sexo y los años de experiencia; así, se halla que los maestros varones tienen mejor percepción de la labor que realiza la dirección para apoyar su trabajo, mientras que aquéllos que tienen menor experiencia en el ámbito educativo son los que la estiman más deseable.

En relación a la **gestión eficaz de los recursos económicos, materiales y humanos del centro**, se encuentra que en la opinión de la dirección son especialmente importantes el sexo, el cargo ocupado y la formación otra diplomatura; así, en primer lugar, para el sexo, la percepción de capacidad varía en las diferentes prácticas de esta categoría, encontrando que en algunas ocasiones los directivos hombres realizan una valoración por encima de la de las mujeres y viceversa, sin que haya predominancia de un sector sobre el otro. De otra parte, aquéllos que ocupan el cargo de secretarios son los que señalan mayor capacidad, mientras que los que no han realizado una segunda diplomatura son los que consideran más deseable desarrollar estas labores de gestión. En el caso de los docentes, destacan las variables edad y años de experiencia; hallando que los maestros con mayor edad y años de dedicación son los que mejor puntúan este conjunto de prácticas, mientras que los más jóvenes y los que tienen menor experiencia son los que las creen más deseables.

Para las prácticas de **colaboración con otros organismos y entidades de la comunidad** con el objetivo de favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, las variables descriptivas que resultan más relevantes en la opinión de los equipos directivos son el sexo, el cargo ocupado, la formación de posgrado y la formación específica. Encontrando que son las mujeres y los que ocupan el cargo de secretarios o jefes de estudio quienes tienen mejor concepción de la capacidad para colaborar con la comunidad; mientras que los miembros de la dirección que no han realizado estudios de posgrado pero que sí disponen de formación específica son los que estiman más deseable desarrollar labores dirigidas a este fin. Para el profesorado la variable que resulta más significativa es la formación de posgrado, siendo aquéllos que han cursado formación de este tipo, ya sea máster o doctorado, los que mejor valoran esta práctica directiva y los que, al tiempo, la ven más deseable.

En el bloque relativo a la **fijación y evaluación de metas educativas** son de nuevo las variables sexo, cargo directivo ocupado y formación específica las que determinan en mayor medida la percepción de los directivos escolares. De modo que son las mujeres, los secretarios y los directivos sin formación específica quienes más alto puntúan la capacidad para llevar a cabo prácticas de este tipo. Por su parte, los docentes ven condicionada su opinión por la variable sexo, encontrando que las mujeres dedicadas a la enseñanza son las que creen más deseable que la dirección lleve a cabo prácticas encaminadas a este objetivo.

En cuanto a las labores dirigidas a **distribuir el liderazgo y compartir las responsabilidades pedagógicas** con otros miembros del centro, se observa que la formación específica es la variable que resulta más significativa en la opinión que tienen los directivos; siendo aquéllos que sí han recibido formación para el desempeño del cargo, ya sea inicial o continua, quienes consideran más deseable realizar este tipo de prácticas. En el caso del profesorado, variables como la experiencia o la ocupación de cargos directivos determinan por igual la valoración que hacen de este bloque de contenido; observando que los maestros que disponen de experiencia previa en la dirección son los que mejor perciben esta labor directiva, así como que los que cuentan con menor experiencia en el ámbito educativo son los que la estiman más deseable.

De otra parte, la visión que tienen los diferentes integrantes de la dirección acerca de la **formación en habilidades pedagógicas** está fuertemente determinada, como no puede ser de otro modo, por la variable formación específica. En este caso, como es lógico, se halla que los directivos escolares que han cursado formación específica de algún tipo son los que valoran más positivamente esta categoría. Para el profesorado, por su parte, son muy relevantes las variables relativas a la edad y a los años de experiencia docente; siendo nuevamente los maestros más jóvenes y con menos años de dedicación a la enseñanza los que creen más deseable que la dirección reciba una formación adecuada en liderazgo.

En el bloque de contenido relativo a **convertir la dirección en una profesión atractiva**, se ha detectado que la opinión de los equipos directivos está muy marcada por el sexo, el cargo ocupado y los años de experiencia en el mismo; de modo que, mientras que los secretarios,

los jefes de estudios y los que cuentan con menos experiencia son los que perciben la dirección como más atractiva, los hombres son quienes establecen que es más deseable hacer de ella un cargo que cuente con las remuneraciones y los incentivos pertinentes. En el caso de los docentes la valoración depende de variables como la edad, la experiencia, la ocupación de cargos y la formación licenciatura; encontrando que los maestros que han ocupado cargos directivos en el pasado así como aquéllos que no han cursado una licenciatura son quienes lo consideran más atractivo, mientras que los que cuentan con menos edad y experiencia en la docencia son los que creen más deseable que lo sea.

Por último, en el conjunto de actuaciones dirigidas a **apoyar las labores pedagógicas de la dirección**, se observa que para los directivos escolares son muy significativos el sexo, el cargo ocupado, el sistema de acceso a la dirección y la formación específica. Se halla que las mujeres y los jefes de estudios son quienes mejor percepción tienen de estas acciones; así como, que los directores que han accedido al cargo elegidos por la comisión establecida para tal fin y los directivos que han recibido formación específica son los que estiman que es más deseable que la administración les conceda soporte y autonomía suficiente para desarrollar el liderazgo. De otra parte, en la opinión del profesorado resulta esencial la variable experiencia docente; de modo que, el conjunto de maestros que lleva menos años dedicado a la enseñanza es el que cree más pertinente que la dirección reciba este tipo de apoyo.

Efectivamente, las variables descriptivas como el sexo, la edad, el cargo ocupado, el sistema de acceso al mismo, la experiencia directiva y docente, el desempeño de otros cargos y la formación son determinantes en la visión que tienen tanto los equipos directivos como los docentes sobre el desempeño del liderazgo en sus escuelas y la deseabilidad del mismo.

Aunque en las distintas categorías analizadas se hallan múltiples diferencias significativas, es importante señalar que la percepción de la dirección está especialmente marcada por el sexo, el cargo ocupado y la formación específica recibida. Así, es posible afirmar que, de forma general, las mujeres que ocupan cargos directivos, los secretarios, los jefes de estudio y aquéllos que no han recibido ningún tipo de formación específica son quienes tienen una mejor opinión de la capacidad de la dirección para desarrollar prácticas de liderazgo eficaz, así como del atractivo del cargo y de las acciones de apoyo a las labores pedagógicas. Por su parte, los hombres y los directores son los que resultan más críticos, pero al tiempo son quienes consideran más deseable que se lleven a cabo este tipo de prácticas de liderazgo en las escuelas y que se cuente con los incentivos, las remuneraciones, el soporte y la autonomía necesarios para ello.

En el caso de los docentes, las variables que más determinan su percepción son la experiencia y la edad. Se encuentra que los maestros más jóvenes y los que llevan menos años dedicados a la profesión docente son los que estiman más deseable no sólo que la dirección desarrolle diferentes prácticas de liderazgo, sino también que cuente con la formación, los incentivos y los apoyos para poder llevarlas a cabo con eficacia.

APARTADO 8.11

Conclusiones principales extraídas de la investigación

La dirección de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía desarrolla diferentes prácticas eficaces de liderazgo pedagógico, dirigidas a apoyar la labor de los docentes, a gestionar de forma estratégica los recursos, a colaborar con otras entidades y organismos del entorno, y a fijar y evaluar metas educativas. No obstante, aún existe todo un conjunto de labores exitosas que son poco realizadas en el contexto estudiado, en la mayoría de los casos debido a que el propio sistema lo impide o lo dificulta. Éstas están relacionadas con la supervisión del trabajo de los maestros en el aula, con la revisión de las programaciones para que permitan alcanzar aprendizajes de calidad, con la obtención de ingresos complementarios, con la sanción de los maestros que no cumplen con sus responsabilidades, con la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente, con la colaboración con otras escuelas en cuestiones pedagógicas y con la participación en redes de centros que proporcionan oportunidades de aprendizaje colectivo.

Además, ésta lleva a cabo algunas estrategias para distribuir el liderazgo y compartir las responsabilidades pedagógicas con los diferentes miembros de la escuela. Así, delega en personas con potencial, les proporciona oportunidades para desarrollarse, crea equipos de trabajo que aborden aspectos educativos y fomenta la implicación activa de la comunidad en las labores del centro. Sin embargo, tiene limitaciones a la hora de incentivar a aquellos agentes que están especialmente comprometidos y asumen responsabilidades educativas. En definitiva, se puede observar una transición en el modelo directivo, que cada vez le concede más importancia a las labores pedagógicas y al fomento de una cultura colaborativa en la que la toma de decisiones y las responsabilidades sean compartidas.

Respecto a la formación, puede afirmarse que la dirección está poco preparada para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico; además requiere en su conjunto (director, jefe de estudios y secretario) más oportunidades formativas en las diferentes etapas de

su carrera, que le permitan desarrollar conocimientos y habilidades que son requeridos para dirigir las escuelas en la actualidad.

Por otra parte, aunque los directivos consideran el desempeño de un cargo como una opción en cierto modo atractiva, las valoraciones que le otorgan al conjunto del bloque sumadas a la información recogida en las entrevistas, nos permiten concluir que este atractivo no proviene de las condiciones asociadas al mismo, sino a motivos de carácter intrínseco, como el crecimiento personal o la mejora educativa. La opinión aportada por los docentes reafirma esta idea. En cualquier caso, lograr un aumento de aspirantes cualificados y su mantenimiento en el cargo requiere la combinación de motivos internos y externos; siendo esencial un esfuerzo por parte de la administración por impulsar acciones de incentivación y reconocimiento social, económico y profesional que hagan que la dirección sea más atractiva.

Como es bien sabido, para desarrollar prácticas eficaces de liderazgo no es suficiente con directivos bien formados y con unas condiciones del cargo que reconozcan e incentiven los logros y esfuerzos, atrayendo a buenos candidatos y manteniéndolos en el cargo; sino que resulta fundamental que las políticas educativas desarrollen acciones que faciliten y potencien el desempeño de este tipo de labores pedagógicas. Efectivamente, a día de hoy, la administración ya ha puesto en marcha algunas de estas acciones; sin embargo, un liderazgo exitoso que promueva la mejora requiere de mayores niveles de autonomía y apoyo tanto en el ámbito pedagógico como en lo relativo a la gestión de los recursos.

Los datos recogidos con el cuestionario y las entrevistas en profundidad apuntan a que tanto los directivos escolares como los docentes son conocedores de la relevancia que tiene el desempeño del liderazgo pedagógico para que las escuelas funcionen adecuadamente y logren alcanzar aprendizajes de calidad para todo el alumnado. Así, consideran que es bastante o muy deseable que desde la dirección se lleven a cabo prácticas exitosas dirigidas a apoyar la labor docente, a gestionar eficazmente los recursos, a colaborar con la comunidad, a establecer y evaluar metas educativas y a distribuir las responsabilidades. Sin embargo, estos profesionales coinciden al concederle una valoración inferior a la deseabilidad de desarrollar prácticas relativas a la contratación de los docentes y a su sanción cuando incumplen con su trabajo.

En el mismo sentido, directivos y maestros creen que es muy importante que desde la administración se pongan en marcha distintas actuaciones que permitan impulsar el liderazgo. Éstas deben ir dirigidas a apoyar y redefinir las labores pedagógicas de la dirección, a ofrecer oportunidades formativas adecuadas para toda la dirección durante su permanencia en el cargo y a convertir la dirección en una profesión atractiva, que cuente con un proceso de selección basado en criterios profesionales, y con las motivaciones, los reconocimientos y los incentivos pertinentes.

Se encuentran diferencias significativas entre la percepción de lo que ocurre en la escuela y lo que es deseable. Así, las dos poblaciones valoran por encima la deseabilidad de que

la dirección desarrolle prácticas de liderazgo eficaz y que cuente con los apoyos necesarios para ello.

También, existen diferencias relevantes en la opinión que tienen los profesionales de la educación respecto al liderazgo pedagógico. Así, por una parte, para lo que ocurre en las escuelas, se puede asegurar que los directivos tienen mejor percepción que los docentes sobre su capacidad para llevar a cabo prácticas eficaces de apoyo docente, de gestión de recursos, de fijación y evaluación de metas educativas y de distribución del liderazgo; mientras que los maestros valoran mejor las oportunidades formativas, el apoyo de la administración para desempeñar el liderazgo y el atractivo del cargo directivo. Por otro lado, en cuanto a lo que debería ocurrir en las escuelas, son los miembros de equipos directivos quienes consideran más deseable desarrollar prácticas exitosas de liderazgo, así como obtener la formación y los apoyos pertinentes por parte de las políticas educativas para ejercer con eficacia estas labores. El profesorado sólo cree más pertinente que los directivos convertir el cargo en una opción atractiva.

Las variables descriptivas que caracterizan a cada una de las poblaciones del estudio resultan determinantes en la opinión que tienen sobre el liderazgo y la deseabilidad del mismo. Concretamente, para la dirección escolar, las variables sexo, cargo y formación específica son muy significativas, encontrando que las mujeres, los jefes de estudios, los secretarios y los directivos sin formación son los que valoran más positivamente la capacidad para desarrollar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico y los apoyos recibidos para ello; mientras que los varones y los directores, no sólo son los más críticos, sino que además son los que creen más deseable que se lleven a cabo contando con la formación, los incentivos, la autonomía y el soporte pertinente. Por otra parte, la visión de los docentes está significativamente marcada por las variables edad y experiencia, de modo que los maestros más jóvenes y con menos años de dedicación al ámbito educativo son los que creen más deseable que la dirección lleve a cabo éste tipo de prácticas y que reciba los apoyos pertinentes para ello.

APARTADO 8.12

Líneas futuras de investigación

Consideramos que a partir del presente trabajo podrían iniciarse nuevas líneas de investigación, que contribuyan a enriquecer el conocimiento existente sobre el desempeño de un liderazgo pedagógico eficaz en los centros públicos de Infantil y Primaria de Andalucía, y sobre las posibles acciones para facilitararlo e impulsarlo.

Una línea de investigación interesante sería profundizar en las prácticas de liderazgo estudiadas, concretamente en centros en los que se ha identificado la presencia de una dirección eficaz. Mediante el método de estudio de caso y utilizando la observación, la entrevista en profundidad y el examen de documentos del centro se podría analizar el modo y el grado en que se desarrollan estas prácticas exitosas. A través de este proceso, también se podría conocer con más exhaustividad la forma en que se hace patente la distribución de las responsabilidades pedagógicas, indagando qué labores se delegan, en qué agentes educativos y cuáles son sus características principales.

De hecho, dentro de la línea de trabajo del *International Successful School Principals' Project* (Moos, Johansson y Day, 2011; Day y Gurr, 2014), en España los grupos que formamos la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), estamos realizando diferentes investigaciones al respecto en Institutos de Educación Secundaria. Éstas emplean como método el estudio de caso y combinan distintas técnicas de recogida de información, para llegar a conclusiones globales que permitan conocer el modo en que se desarrolla el liderazgo en centros con valor añadido en nuestro país.

Otro ámbito de trabajo podría consistir en el diseño de un programa formativo dirigido a directivos escolares. Éste estaría centrado en el desarrollo de habilidades para poner en marcha prácticas eficaces en los diferentes ámbitos de liderazgo que son esenciales para lograr el éxito escolar, empleando distintas vías formativas que permitan combinar los conocimientos más teóricos con su aplicación a la práctica.

En este sentido, la Universidad de Sevilla en colaboración con otros grupos de investigación, como FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela), ha puesto en marcha diferentes proyectos dirigidos a promover entre los directores de centros públicos de Primaria y Secundaria de Andalucía una formación centrada en el liderazgo.

Uno de estos proyectos, conocido con el acrónimo "FORDICO" y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, consiste en grupos de autoformación para la dirección escolar (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2015). Este programa, que es una versión mejorada de un proyecto formativo realizado a nivel internacional, se basa en la creación de pequeños grupos de directores en ejercicio, que analizan su práctica coordinados por un director con amplia experiencia.

Esta metodología de trabajo parte de la evidencia de que los programas de desarrollo profesional que implican a los directivos en el análisis de las dificultades que enfrentan en sus escuelas resultan más efectivos que los sistemas tradicionales basados en talleres o ponencias impartidos por expertos. Durante el pasado curso se inició su pilotaje en las provincias de Sevilla y Huelva, y a lo largo del próximo año se pondrá en marcha en otras como Granada, Almería, Málaga o Jaén, con la colaboración de nuestra universidad.

Por otra parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía comenzará en 2016 un curso para la Acreditación de la Función Directiva. Éste se ajustará a lo dispuesto en el Real Decreto 894/2014 de 17 de octubre, desarrollando lo establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). El curso estará compuesto por seis módulos de trabajo que tendrán entre sus objetivos desarrollar habilidades de liderazgo. Dos de estos módulos serán coordinados por profesores de la Universidad de Sevilla e implementados con la ayuda de nuestro Grupo de Investigación.

SECTION 8.13

Main Conclusions Obtained from the Research

The management of Andalusia Pre-school and Primary Education public centers develop different teaching leadership efficient practices addressed to support the teachers work, to strategically manage resources, to cooperate with other entities and surrounding organizations and establish and assess educational objectives. However, there still is a whole set of successful tasks that are hardly performed in the studied context, in most cases due to the system itself which prevents or hinders them. These are related with the supervision of teachers work in the classroom, with the review of the programming that allows reaching quality teaching, with the procurement of complementary income, with penalties to those teachers who do not fulfill their responsibilities, with the decision making about the contracting of teaching staff, with the cooperation of other schools in teaching matters and the participation in centers networks which provide opportunities for reaching collective teaching.

In addition, this implements some strategies to distribute the leadership and share the teaching responsibilities with the different school members. Thus delegating in personnel with potential, providing opportunities for development, creating work teams to address educational considerations and promote the active participation of the community in the center tasks. It has, nevertheless, limitations when incentivizing those agents who are particularly committed and assume educational responsibilities. In short, a transition in the managing model can be observed, which increasingly grants greater importance to teaching tasks and promotes a cooperation culture in which the decision making and the responsibilities are shared.

In relation to training, it can be said that management is not prepared to develop efficient teaching leadership practices; it generally requires (manager, head teacher and secretary) more training opportunities in the different career stages as a whole, which allows for the development of knowledge and skills that are required to manage schools nowadays.

On the other hand, even though managers consider the development of the position as a somehow attractive option, assessments that are granted to blocks added to the training gathered through interviews, allow us to conclude that this appeal does not come from the associated conditions but to essential reasons, such as personal growth and educational improvement. The opinion provided by teaching staff reaffirms this idea. In any case, achieving an increase of qualified candidates and their maintenance in the position requires internal and external reasons; making it critical for the administration to make an effort to promote incentivizing and social acknowledgement, economic and professional actions which make management more attractive.

As it is well known, in order to develop efficient leadership practices, it is not enough to have well trained managers with position conditions that acknowledge and incentivize achievements and efforts, attracting good candidates and keeping them in the position; but it is critical for educational policies to develop actions that facilitate and promote the performance of these types of teaching tasks. Nowadays, the administration has already started some of these actions; however, a successful leadership that promotes improvement requires greater levels of independence and support for the teaching environment as well as resource management.

The data gathered in the questionnaire and the in depth interviews indicate that the school managers, as well as the teachers, know the relevance in relation to the development of teaching leadership so that schools to operate properly and achieve quality teaching for all students. Thus, considering it is sufficient or very desirable for management to perform successful practices directed at supporting the teaching task, efficiently managing resources, cooperating with the community, establishing and evaluating educational goals and distributing responsibilities. Nevertheless, these professionals agree when granting an inferior assessment to the desirability of developing practices related to teacher contracting and their penalty when not fulfilling their jobs.

In this regard, managers and teachers believe that it is very important for the administration to start different actions that allow the promotion of leadership. These must be directed to support and redefine the management teaching tasks, offer adequate training opportunities for the entire management during their position term and turn management into an attractive profession that includes a selection procedure based on professional criteria and with the necessary motivations, acknowledgements and incentives.

Significant differences have been found between the perception of what happens in school and what is desirable. Thus, the two populations significantly positively evaluate the desirability of the management to develop efficient leadership practices and having the necessary support for this purpose.

In addition, there are relevant differences in the opinions professionals have about education in relation to teaching leadership. Thus, on the one side, for what takes place in

schools, it is certain that managers have a better perception than teachers about their capacity to perform teaching support efficient practices, resources efficient management, educational goals establishment as well as assessment and leadership distribution; while teachers better assess training opportunities, administration support to develop leadership and the appeal of the managerial position. On the other hand, in relation to what should happen in schools, it is the managerial teams' members who consider it more desirable to develop successful leadership practices, as well as obtaining the necessary training and support by educational policies to exercise these tasks efficiently. Faculty only considers it more relevant for managers to turn the position into an attractive option.

The descriptive variables that describe each of the survey populations are decisive in the opinion they have in relation to leadership and its desirability. Namely, for school management, gender variables, position and specific training are very significant, finding that women, head teachers, secretaries and managers with no training are those who most positively assess the capacity to develop teaching leadership efficient practices and the received support; while men and managers, not only are they more critical, but in addition are those who believe it to be more desirable to be performed having the necessary training, incentives, autonomy and support. On the other hand, the teachers approach is significantly affected by age and experience variables, so that the youngest teachers together with those with less years of dedication to the educational environment are those who find it more desirable for management to perform these types of practices and receiving the necessary support for this purpose.

SECTION 8.14

Future Lines of Research

We consider that starting from this work research lines that contribute to the enrichment of existing knowledge about efficient teaching leadership in Andalusia Pre-school and Primary public centers as well as the possible actions to facilitate and promote it could be started.

An interesting research line would be to deepen in the studied leadership practices, particularly in centers in which an efficient management presence has been identified. Using the case study method and observation, the in-depth interview and center documents review could be analyzed in a fashion and degree in which these successful practices are developed. Through this process it would also be possible to thoroughly know how the teaching responsibilities are distributed, inquiring what tasks to delegate, in which educational agents and which are their main characteristics.

As a matter of fact, within the work line of *International Successful School Principal's Project* (Moos, Johansson & Day, 2011; Day & Gurr, 2014), in Spain, the groups that comprise the Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), are performing different research in relation to High Schools. These employ case studies as a method and combine different techniques for information gathering, to reach global conclusions that allow knowing the manner in which leadership is developed in our country's value added centers.

Another scope of work could be comprised by the design of a training program addressed to school managers. This would be focused in the development of skills to implement efficient practices in the different scopes of leadership that are essential to school achievement, using different training methods that allow the combination of theoretical knowledge with their practical applications.

In this regard, the Seville University, in cooperation with other research groups, such as FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela), has commissioned different pro-

jects directed to promote between the Andalusia managers of Pre-school and High School public centers a training focused on leadership.

One of these projects known with the acronym "FORDICO" and financed by the Ministry of Economy and Competitiveness (Ministerio de Economía y Competitividad), consists in self-training groups for school management (Sánchez Moreno & López Yáñez, 2015). This program, which is an improved version of the training program performed internationally, is based in the creation of small groups of working managers, who analyze their practice coordinated by a manager with extensive experience.

This work methodology starts from the evidence that professional development programs involving managers in the analysis of difficulties faced in school are more efficient than the traditional systems based on workshops or presentations delivered from experts. Its steering was begun during the previous year in the provinces of Seville and Huelva and others like Granada, Almería, Málaga or Jaén will be commissioned during next year with the cooperation of our university.

On the other hand, the Andalusia Regional Government will begin a course in 2016 for the Management Role Accreditation. Said course will comply with what is established in Royal Decree 894/2014 of October 17th, developing what was established in Education Organic Law (LOE, 2006). The course is comprised by six work modules which have the purpose of developing leadership skills. Two of these modules will be coordinated by Seville University teachers and implemented with the assistance of our Research group.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. y Joder, J. (1985). *Effective Leadership for Women and men*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y de evaluación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Almohalla, J. M., Álvarez, M., Ampudia, J., Anta, M., López, J. y Llerena, O. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. (2015). El liderazgo positivo y compartido. *Revista padres y maestros*, 361, 12-17.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera et al., *Métodos de investigación en Psicología* (pp.23-43). Madrid: Síntesis.
- Babbie, E., Halley, F. y Zaino, J. (2003). *Adventures in social research: data analysis using SPSS 11./11.5 for Windows*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Batanaz, L. y Álvarez, J. L. (2002). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado. *Bordón*, 54(1), 19-37.
- Beaudin, B. Q., Thompson, J. S. y Jacobson, L. (2002). *The Administrator Paradox: More Certified, Fewer Apply*. Nueva Orleans: American Education Research Association.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2011). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa, 2011
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla. S. A.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educacional e a Direcção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2011). La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 9-12.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013a). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?. *Fórum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 7, 9-12.
- Bolívar, A. (2013b). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (145-178). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Bolívar, A. y Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation. The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal Education Change*, 7, 19-31.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa?. *Revista Organización y Gestión educativa*, 1 (enero-febrero), 7-11.
- Bolívar, A., Caballero, K., López, M. C. y García-Pérez, P. (2012). *Assessing Educational Leaders: Validation and Adaptation of the Spanish Version of VAL-ED*. European Educational Research Association.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada, Granada.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Castro, D., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J. M., Martínez, A. y Molina, N. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 11-40). Santillana: Santiago de Chile.
- Cawelti, G. (1981). *Training for effective school administrators*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. Seattle: WA, August 16-21.
- Cawelti, G. (1987). *How effective instructional leaders get results*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. New Orleans, LA, February 20-23.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar. Cook, T. D. Y

- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-215.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Londres: Sage.
- Day, C. W. (2005). Introduction. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-538.
- Day, C. y Gurr, D. (Ed.). (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A. y Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: National College for School Leadership
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- DECRETO 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (BOE 20-09-1974).
- DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 16-07-2010).
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA 16-07-2010).
- DECRETO 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios (BOJA 23-03-2007).
- DECRETO 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-05-1967).
- Del Río, D. (1998). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Madrid: Universidad a distancia.

- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, 361 (18-22).
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2013). Nos va a caer una losa. *El País on-line* 21/enero/2013.
- Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Bilbao: Praxis.
- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández Díaz, M. J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- Fiedler, F. E. (1972). The effects of leadership training and experience: a contingency model interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 453-470.
- Fiedler, F. y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y Administración Efectiva*. México: Trillas.
- Fiedler, F., Earl, P. y McGrine, (1992). Stressed and Effective Leadership Decisions. En H. Frank (ed), *Decision Making and Leadership* (pp. 46-57). Great Britain: Cambridge University Press.
- Fink, D. (2000). *Good schools/real schools: Why school reform doesn't last*. Nueva York: Teachers College Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foster, W. (1998). Toward a Critical Practice of Leadership. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (27-42). Bristol: The Falmer Press.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. y Rodríguez, D. (2011). La formación permanente de los directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 241-262). Santillana: Santiago de Chile.

- Gajardo, M. (2011a). Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela. *Formas y Reformas de la Educación* 13, 36.
- Gajardo, M. (2011b). Formación de liderazgo escolar: programas pioneros en EEUU. *Formas y Reformas de la Educación* 13, 37.
- García Olalla, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI, Revista de Educación*, 8, 13-34.
- García-Garnica, M. (2013). La dirección escolar y el liderazgo pedagógico en Irlanda: el desarrollo profesional a través de la formación y la pertenencia a redes profesionales. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 777-789). Bilbao: Universidad de Deusto.
- García, A., Chow, A. y Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 41-94). Santillana: Santiago de Chile.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). Victor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de casos de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía (Tesis Doctoral)*. Universidad de Huelva, Huelva.
- González González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla: Madrid.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47, 271-306.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.

- Hallinger, P. y Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership* (54-61).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.
- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leanta Publishing.
- Heck, R. H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. y Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- Instituto Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014a). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe español. *Boletín de Educación Educaine*, 33, 1-4.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe internacional. *Boletín de Educación Educaine*, 34, 1-4.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014c). *TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTRUCCIÓN de 02 de octubre de 2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.
- INSTRUCCIÓN de 26 de mayo de 2011, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos por la que se oferta la formación inicial para la dirección de centros docentes a otros directores y directoras que lo soliciten.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. y Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lathan, D. (2012). Characteristics and practices of successful school principals. *Leadership+*. *The professional voice of principals*, 70, 16-17.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5- 31.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 06-08-1970).
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOE 23-01-2008).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- LEY ORGÁNICA 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE 27-06-1980).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Londres: Sage.
- López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Managements*, 25(4), 349-366.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 8.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mertens, D. M. (2012). What come first? The paradigm or the approach?. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 255-257.
- Molina, J. F., López, M. D., Pereira, J., Pertusa, E. M. y Turí, J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 15, 55-62.
- Montero, A. (2006). El proyecto de dirección como mérito para la selección de directores en el sistema educativo español. *XXI, Revista de Educación*, 8, 83-94.

- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Moos, L. (ed.) (2013). *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Londres: Springer Science y Business Media.
- Moral, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Moral, C., Amores, F. J. y Ritacco, M. (2016). Análisis del modelo actual de liderazgo en los institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada y su potencial para generar capacidad de mejora. *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)*, 30 (En Prensa).
- Morse, J. (1991). Approaches to quantitative-qualitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40, 120-123.
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (339), 48-51.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Obiakor, F. E. (2014). Leadership for diversity. En C. McCray y F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp.123-126). USA: IAP.
- Obiakor, F. E. y Algozzine, B. (2011). Leadership in education and the "vision" thing. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1), 1-4.
- ORDEN de 08 de noviembre de 2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA 10-12-2007).

- 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 centros docentes públicos (BOE 13-01-1996).
- 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 centros docentes públicos (BOE 13-01-1996).
- ORDEN de 2 de agosto de 2011, por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria (BOJA 19-08-2011).
- ORDEN de 20 de junio de 2007, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA 17-7-2007).
- ORDEN de 26 de marzo de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección (BOJA 03-04-2007).
- Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 506-519.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: case studies on system leadership*. París: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S. y May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Technical manual*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J. F., Elliott, S. N. y May, H. (2010a). Developing a Psychometrically Sound Assessment of School Leadership: The VAL-ED as a Case Study. *Educational Administration Quarterly*, 46, 2, (135-173).
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J. F., Elliott, S. N. y May, H. (2010b). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111, 2 (282-313).

- REAL DECRETO 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional (BOE 27-12-1985).
- REAL DECRETO 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas (BOE 07-12-2014).
- Reichardt, C. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de repli-ca en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12(2), 289-305.
- Sánchez Moreno, S. M. y López Yáñez, J. (2015). *Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching (FORDICO)*. Ministerio de Economía y Competitividad.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational management Administration and leadership*, 36(1), 55-69.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. En OECD Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Su, Z., Gamage, D. y Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Sugrue, C. (2003). Principals' professional development: realities, perspectives and possibilities. *Oideas*, 50, 8-39.

- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage: Thousand Oaks.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their school and advance social justice. *Teacher College Record*, 112(1), 331-373.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Van Dalen, B. D. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- Van Zanten, A. (2004). Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação & Pesquisa*, 30(2), 301-313.
- Villa, A. (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 2(53), 367-415.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (7-26). The Falmer Press: Bristol.
- Wenstein, J. (2010). *Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile (Proyecto CIE01-CONICYT)*. Chile: CEPPE.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

Anexos

- *Anexo I. Versión del cuestionario en base a la revisión de profesionales de la educación*
- *Anexo II. Versión del cuestionario en base a la revisión de expertos (I)*
- *Anexo III. Versión pre-final del cuestionario en base a la revisión de expertos (II)*
- *Anexo IV. Versión final del cuestionario en base al Estudio Piloto*
- *Anexo V. Carta de presentación del cuestionario*
- *Anexo VI. Plantilla enviada a los jueces para la revisión de expertos (I)*
- *Anexo VII. Carta de presentación y plantilla enviada a los jueces para la revisión de expertos (II)*
- *Anexo VIII. Modificaciones realizadas en los ítems del cuestionario en base a las recomendaciones de los expertos (II)*
- *Anexo IX. Datos aportados por el Servicio de Coordinación de Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía*
- *Anexo X. Guiones de entrevista*

ANEXO I

Versión del cuestionario en base a la revisión de profesionales de la educación

“PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR”

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO

Gracias por acceder a participar en la cumplimentación de este cuestionario que es parte de la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”. Este instrumento tiene como objetivo recoger la opinión de los equipos directivos sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan y el grado de relevancia que les conceden.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO

1. Ciudad <input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	2. Provincia <input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>								
3. Tipo de centro <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Colegio de Educación Infantil y Primaria</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Colegio de Educación Primaria</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Colegio de Educación Infantil</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Colegio Público Rural</td></tr> </table>			Colegio de Educación Infantil y Primaria		Colegio de Educación Primaria		Colegio de Educación Infantil		Colegio Público Rural
	Colegio de Educación Infantil y Primaria								
	Colegio de Educación Primaria								
	Colegio de Educación Infantil								
	Colegio Público Rural								
4. Tamaño del centro en función del número de líneas <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>1 línea</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>2 líneas</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>3 líneas</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>4 líneas o más</td></tr> </table>			1 línea		2 líneas		3 líneas		4 líneas o más
	1 línea								
	2 líneas								
	3 líneas								
	4 líneas o más								
5. ¿Cuenta su centro con algún sello de calidad? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Si</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>No</td></tr> </table>			Si		No				
	Si								
	No								

II. VARIABLES PERSONALES

6. Género <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Hombre</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Mujer</td></tr> </table>		Hombre		Mujer	7. Edad <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Menos de 35</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>De 36 a 45</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>De 46 a 55</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Más de 56</td></tr> </table>		Menos de 35		De 36 a 45		De 46 a 55		Más de 56
	Hombre												
	Mujer												
	Menos de 35												
	De 36 a 45												
	De 46 a 55												
	Más de 56												
8. Contesta en calidad de <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Director/a</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Jefe/a de estudios</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Secretario/a</td></tr> </table>			Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a						
	Director/a												
	Jefe/a de estudios												
	Secretario/a												
9. Sistema de acceso al cargo (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro) <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Elegido por la comisión</td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td>Designado directamente por la administración</td></tr> </table>			Elegido por la comisión		Designado directamente por la administración								
	Elegido por la comisión												
	Designado directamente por la administración												

	Otro. Especifique cuál		
--	------------------------	--	--

10. Años de experiencia en el cargo

	Menos de 4
	De 4 a 8
	De 8 a 12
	De 12 a 16
	Más de 16

11. Labor desempeñada inmediatamente antes de ser director/a, jefe/a de estudios o secretario/a

	Jefe/a de estudios
	Secretario/a
	Maestro/a

12. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro
(puede señalar más de una opción si es pertinente)

	Otra diplomatura. Especifique cuál		
	Una licenciatura. Especifique cuál		
	Estudios de posgrado "máster"		
	Estudios de posgrado "doctorado"		

13. Cuándo recibió la formación inicial para ejercer la dirección (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro)

	Menos de 4 años
	De 4 a 8 años
	De 8 a 12
	Más de 12 años
	No la he recibido

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. En la primera, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*) y en la segunda, deberá señalar la opción que mejor refleje cuán relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (*sería deseable*).

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a. Las casillas coloreadas en negro no tienen que ser contestadas.

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Tiene capacidad para crear un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora conjunta de los aprendizajes					
					Ofrece condiciones adecuadas para favorecer la colaboración y el trabajo en equipo					
					Supervisa y observa la labor docente en el aula, ofreciendo sugerencias que mejoren su trabajo					
					Revisa las programaciones de aula					

					Tiene capacidad (tiempo y conocimientos) para efectuar las evaluaciones de los maestros/as de forma satisfactoria					
					Cuenta con instrumentos de evaluación del rendimiento docente coherentes y fundamentados					
					Motiva y participa activamente en la formación docente					
					Realiza reuniones con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas					
					Está disponible cuando el personal docente lo necesita para cuestiones pedagógicas					
					Cuenta con recursos (humanos o económicos) para desarrollar programas formativos dirigidos al personal docente de su centro					
					Fomenta una formación acorde a las necesidades del contexto escolar y de los propios docentes					
					Tiene un alto nivel de decisión sobre asuntos curriculares (contenido y secuencia, libros de texto, organización de recursos...)					
					Tiene autonomía para adaptar el contenido del currículo a las necesidades de su centro					
					Se esfuerza para que todo el alumnado adquiera el currículo establecido					
					Dedica tiempo a coordinar y gestionar el currículo con su equipo docente					
					Apoya y compromete al equipo docente con la atención a la diversidad del alumnado					
					Favorece el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje					

En mi centro					GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Tiene autonomía para gestionar el presupuesto anual					
					Utiliza los recursos disponibles de manera estratégica, ajustándolos a los propósitos y metas pedagógicas del centro					
					Tiene los conocimientos necesarios para gestionar los recursos con eficacia					
					Se preocupa de que el centro cuente con los recursos y el equipamiento necesario para funcionar adecuadamente					
					Gestiona el mantenimiento de las instalaciones					
					Participa en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro					
					Tiene capacidad de decisión sobre el despido del personal que no cumple adecuadamente con sus funciones					
					Tiene capacidad para incentivar a aquellos docentes que cumplen su labor con eficacia					

En mi centro					COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Mantiene relación con los directivos de otras escuelas para el beneficio mutuo					
					Se reúne de manera formal y periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración					
					Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter pedagógico					
					Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de los alumnos/as					

					Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro						
					Establece contactos con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora del centro y los aprendizajes						

En mi centro					FIJACIÓN DE METAS Y RENDICIÓN DE CUENTAS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Organiza reuniones con los maestros/as para analizar las prioridades del centro					
					Establece objetivos educativos claros					
					Apoya al profesorado para que se identifique y comprometa con los objetivos del centro					
					Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos					
					Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos					
					Valora con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula					
					Emplea los datos de las evaluaciones para desarrollar junto al profesorado estrategias de mejora					
					Tiene autonomía para diseñar y ejecutar planes de mejora					
					Recibe apoyo de la administración para desarrollar las estrategias de mejora					
					Responde ante la administración y la comunidad por los procesos desarrollados y los niveles de logro alcanzados					
					Recibe incentivos en base a los logros alcanzados (económicos y de carrera profesional)					

Situación actual					ASPECTOS GENÉRICOS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Las labores <i>pedagógicas</i> de la dirección son reconocidas y reforzadas en la política educativa existente					
					Existen directrices que orientan y regulan las labores <i>pedagógicas</i> de la dirección					
					Las funciones <i>pedagógicas</i> de la dirección son claras y explícitas					
					La dirección dedica gran parte de su tiempo a las tareas <i>pedagógicas</i>					

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					La dirección comparte funciones y responsabilidades de carácter pedagógico con otros profesionales de la escuela					
					La dirección proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con potencial para desempeñar responsabilidades pedagógicas/coordinar asuntos pedagógicos					
					La dirección favorece la participación de los docentes con potencial en proyectos y actividades de coordinación pedagógica					

					La dirección ofrece incentivos (económicos o laborales) a los docentes que se implican activamente en labores pedagógicas del centro					
					Los coordinadores/as y otros responsables tienen oportunidades de desarrollar sus capacidades pedagógicas					
					Compartir las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro es reconocido y reforzado por la administración					
					La organización de la escuela fomenta el desarrollo de equipos de coordinación pedagógica y docente					

V. FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS

Situación actual					FORMACIÓN EN HABILIDADES DIRECTIVAS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Los <i>directores/as</i> tienen posibilidades de formación en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)					
					Las oportunidades de formación se ofrecen al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a					
					Estas opciones formativas incluyen un equilibrio adecuado de los conocimientos teóricos y prácticos					
					Los programas formativos detectan las necesidades formativas de los directivos y sus contextos y se adaptan a ellas					
					En la formación recibida se desarrollan conocimientos y habilidades de carácter pedagógico					
					Los programas formativos capacitan para la gestión de los recursos de manera estratégica					
					Los programas formativos capacitan para el diseño de planes de mejora					
					Los programas formativos capacitan para orientar y apoyar la labor docente dentro del aula					
					Se ofrece formación para favorecer un clima de colaboración eficaz dentro y fuera del centro					
					La formación ofrecida a los directivos les permite realizar todas sus funciones <i>pedagógicas</i> con eficacia					
					Los equipos directivos participan en redes profesionales de directivos escolares que apoyan y favorecen un ejercicio más eficaz					
					Se conceden incentivos a los directivos para que inviertan tiempo en su formación					

VI. ¿ES LA DIRECCIÓN ESCOLAR UNA OPCIÓN ATRACTIVA?

Situación actual					GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CARGO QUE DESEMPEÑA	Futuro deseado				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Los criterios de elección para acceder a la <i>dirección</i> son profesionales					
					Los criterios de elección para acceder a la <i>dirección</i> tienen en cuenta las necesidades y las características concretas del centro en cuestión					
					Las candidaturas a la <i>dirección</i> procedentes de otros centros son					

					valoradas de igual modo que las del centro en cuestión					
					Los incentivos económicos son adecuados a las funciones y responsabilidades de los directivos escolares					
					La dirección recibe incentivos económicos y profesionales en función de los logros alcanzados					
					Los incentivos económicos están vinculados a los factores escolares y las características del centro, siendo mayores en escuelas desfavorecidas					
					La dirección participa activamente en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales					
					Se evalúa periódicamente y con rigurosidad la labor de los directivos escolares					
					Los responsables de realizar estas evaluaciones tienen las competencias pertinentes y siguen criterios profesionales					
					El reconocimiento social y profesional es adecuado					
					La carga de trabajo de los directivos es en general soportable					

Teniendo en cuenta los ítem anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sugerencias y comentarios de mejora

ANEXO II

**Versión del cuestionario en
base a la revisión de expertos (I)**

“PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR”

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO Y A LOS DOCENTES

Este cuestionario es parte de la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”. Su objetivo es recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas pedagógicas de la dirección escolar.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO

1. Población 2. Provincia
3. Enseñanzas que oferta el centro
- Ed. Infantil Ed. Primaria Ed. Especial Ed. Secundaria Obligatoria
4. Tamaño del centro en función del número de líneas
- 1 línea 2 líneas 3 líneas 4 líneas o más
5. ¿Cuenta su centro con sello de calidad? Sí No

II. VARIABLES PERSONALES

6. Sexo Hombre Mujer
7. Edad
- Menos de 30 De 30 a 39 De 40 a 49 De 50 a 59 60 o más
8. Contesta en calidad de
- Director/a Jefe/a de estudios Secretario/a Maestro/a
9. Sistema de acceso al cargo (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro)
- Elegido por la comisión Designado por la administración Otro (especifique cuál)
10. Años de experiencia en el cargo (sólo para miembros del equipo directivo)
- Menos de 4 De 4 a 8 De 8 a 12 De 12 a 16 Más de 16
11. Años de experiencia como docente
- Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

12. Ha desempeñado anteriormente otros cargos directivos Sí No
En caso afirmativo indique cuáles y el número de años

Cargo Años
Cargo Años

13. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro
(puede señalar más de una opción si es pertinente)

Otra diplomatura (especifique cuál)
 Un licenciatura (especifique cuál)
 Estudios de posgrado: máster o doctorado

14. Ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa (sólo equipo directivo)

Sí No

En caso afirmativo indique el tipo, durante cuánto tiempo y el tiempo que hace que la recibió por última vez

Formación inicial Sí No Duración Cuándo
Formación continua Sí No Duración Cuándo

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. Primero, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*) y en segundo lugar, deberá señalar la opción que mejor refleje cómo de relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (*sería deseable*).

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a.

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes					
					Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes					
					Supervisa la labor de los maestros/as en el aula, ofreciendo sugerencias para mejorarla					
					Revisa las programaciones de aula					
					Emplea instrumentos de evaluación docente coherentes y fundamentados					
					Incentiva (económica o profesionalmente) a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia					
					Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas					
					Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas					
					Promueve una formación docente acorde a las necesidades del contexto escolar y de los propios maestros/as					
					Desarrolla programas formativos dirigidos a los docentes del centro empleando los recursos humanos disponibles en él					
					Coordina y gestiona el currículo con el Equipo de Coordinación					

					Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula									
					Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones									
					Responde ante la administración y la comunidad por los procesos desarrollados y los niveles de logro alcanzados									
					Es sancionada por la Administración cuando no alcanza los objetivos propuestos									

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela					
					Fomenta la implicación de todos los integrantes del Consejo Escolar en las labores pedagógicas del centro					
					Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos					
					Favorece la participación de los docentes con potencial en proyectos y actividades de coordinación pedagógica					
					Concede incentivos (económicos o profesionales) a los maestros/as que están activamente involucrados en labores pedagógicas del centro					
					Apoya a los distintos Órganos de Coordinación Docente en el desempeño de sus funciones					

V. FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)					
					Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse					
					Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y prácticos a través de distintas modalidades formativas					
					Dispone de tiempo para formarse					
					Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar sus conocimientos					
					Está capacitada para gestionar los recursos (materiales y humanos) con eficacia					
					Está formada para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo					
					Presenta habilidades para apoyar el trabajo de los docentes					
					Está cualificada para evaluar con eficacia la labor docente					
					Está capacitada para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro					
					Tiene habilidades para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela					

VI. CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA OPCIÓN ATRACTIVA

<i>Situación actual</i>					LA DIRECCIÓN COMO UNA OPCIÓN ATRACTIVA	<i>Sería deseable</i>				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales					
					Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión					
					Recibe un salario acorde a las funciones y responsabilidades que se le asignan					
					Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados					
					Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados					
					Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño					
					Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales					
					Obtiene un reconocimiento social y profesional por su labor					
					Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño					
					Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones					

Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?

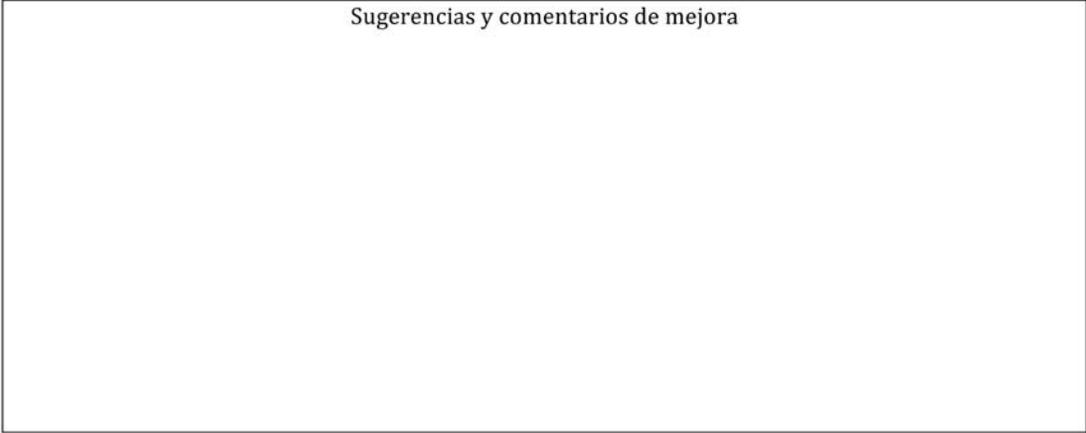
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho

VII. APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN

<i>Situación actual</i>					APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN	<i>Sería deseable</i>				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La administración...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Concede autonomía para la gestión y adaptación del currículo					
					Apoya que la dirección evalúe el trabajo de los docentes					
					Concede autonomía para gestionar los recursos materiales y económicos del centro					
					Dota a la dirección de autonomía para la gestión del personal del centro					
					Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro					
					Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades					
					Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora					
					Favorece la realización de evaluaciones internas en los centros					
					Facilita la colaboración de la dirección con otros directivos escolares, escuelas, entidades y organizaciones					
					Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro					
					Establece directrices que regulan y orientan las labores pedagógicas de la dirección					
					Evalúa con rigurosidad y de forma periódica la labor directiva					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sugerencias y comentarios de mejora



ANEXO III

**Versión pre-final del cuestionario
en base a la revisión de expertos (II)**

“PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR”

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO Y A LOS DOCENTES

Este cuestionario es parte de la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”. Su objetivo es recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas pedagógicas de la dirección escolar.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO

1. Población 2. Provincia
3. Enseñanzas que oferta el centro
- Ed. Infantil Ed. Primaria Ed. Especial Ed. Secundaria Obligatoria
4. Tamaño del centro en función del número de líneas
- 1 línea 2 líneas 3 líneas 4 líneas o más
5. ¿Cuenta su centro con sello de calidad? Si No

II. VARIABLES PERSONALES

6. Sexo Hombre Mujer
7. Edad
- Menos de 30 De 30 a 39 De 40 a 49 De 50 a 59 60 o más
8. Contesta en calidad de
- Director/a Jefe/a de estudios Secretario/a Maestro/a
9. Sistema de acceso al cargo (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro)
- Elegido por la comisión Designado por la administración Otro (especifique cuál)
10. Años de experiencia en el cargo (sólo para miembros del equipo directivo)
- Menos de 4 De 4 a 8 De 8 a 12 De 12 a 16 Más de 16
11. Años de experiencia como docente
- Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

12. Ha desempeñado anteriormente otros cargos directivos Sí No
 En caso afirmativo indique el más relevante y el número de años

Cargo Años

13. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro
 (puede señalar más de una opción si es pertinente)

Otra diplomatura (especifique cuál)

Un licenciatura (especifique cuál)

Estudios de posgrado: máster o doctorado

14. Ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa (sólo equipo directivo)
 En caso afirmativo indique el tipo, durante cuánto tiempo y el tiempo que hace que la recibió por última vez

Sí No

Formación inicial Sí No Duración Cuándo

Formación continua Sí No Duración Cuándo

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. Primero, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*) y en segundo lugar, deberá señalar la opción que mejor refleje cómo de relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (*sería deseable*).

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a.

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes					
					Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes					
					Supervisa la labor de los maestros/as en el aula					
					Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones					
					Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados					
					Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad					
					Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia					
					Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas					
					Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas					
					Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro					
					Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro					
					Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica					
					Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)					

					Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro					
					Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado					
					Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad					
					Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje					

En mi centro					GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro					
					Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente					
					Gestiona el mantenimiento de las instalaciones					
					Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios					
					Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes					
					Decide sobre la contratación del personal docente del centro					
					Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones					
					Controla la asistencia del profesorado					
					Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro					

En mi centro					COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia					
					Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración					
					Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo					
					Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as					
					Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro					
					Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje					
					Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo					

En mi centro					FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro					
					Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo					
					Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos					

					pedagógicos del centro					
					Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos					
					Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos					
					Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula					
					Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación					
					Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones					
					Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados					

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela					
					Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo					
					Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro					
					Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos					
					Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa					
					Creación de equipos de trabajo que aborden proyectos educativos					

V. FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)					
					Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse					
					Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica					
					Dispone de tiempo para formarse					
					Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación					
					Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente					
					Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia					
					Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro					
					Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo					
					Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela					

VI. CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

Situación actual					LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales					
					Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión					
					Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro					
					Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan					
					Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados					
					Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados					
					Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño					
					Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales					
					Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor					
					Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor					
					Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño					
					Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones					

VII. APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN

Situación actual					APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La administración...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro					
					Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes					
					Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro					
					Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro					
					Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro					
					Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades					
					Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora					
					Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros					
					Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno					
					Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro					
					Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección					
					Evalúa con rigor la labor directiva					

Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa? (sólo el equipo directivo)	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho

Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con la dirección? (sólo el profesorado)	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sugerencias y comentarios de mejora

ANEXO IV

**Versión final del cuestionario
en base al Estudio Piloto**

“PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR”

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO Y A LOS DOCENTES

Este cuestionario es parte de la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”. Su objetivo es recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas pedagógicas de la dirección escolar.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO

1. Población <input style="width: 150px;" type="text"/>	2. Provincia <input style="width: 150px;" type="text"/>
3. Enseñanzas que oferta el centro <input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ed. Primaria <input type="checkbox"/> Ed. Especial <input type="checkbox"/> Ed. Secundaria Obligatoria	
4. Tamaño del centro en función del número de líneas <input type="checkbox"/> 1 línea <input type="checkbox"/> 2 líneas <input type="checkbox"/> 3 líneas <input type="checkbox"/> 4 líneas o más	
5. ¿Cuenta su centro con sello de calidad? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	

II. VARIABLES PERSONALES

6. Sexo <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	
7. Edad <input type="checkbox"/> Menos de 30 <input type="checkbox"/> De 30 a 39 <input type="checkbox"/> De 40 a 49 <input type="checkbox"/> De 50 a 59 <input type="checkbox"/> 60 o más	
8. Contesta en calidad de <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Jefe/a de estudios <input type="checkbox"/> Secretario/a <input type="checkbox"/> Maestro/a	
9. Sistema de acceso al cargo (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro) <input type="checkbox"/> Elegido por la Comisión <input type="checkbox"/> Designado por la Administración <input type="checkbox"/> Otro (especifique cuál) <input style="width: 80px;" type="text"/>	
10. Años de experiencia en el cargo (sólo para miembros del equipo directivo) <input type="checkbox"/> Menos de 4 <input type="checkbox"/> De 4 a 8 <input type="checkbox"/> De 8 a 12 <input type="checkbox"/> De 12 a 16 <input type="checkbox"/> Más de 16	
11. Años de experiencia como docente <input type="checkbox"/> Menos de 5 <input type="checkbox"/> De 5 a 10 <input type="checkbox"/> De 11 a 20 <input type="checkbox"/> De 21 a 30 <input type="checkbox"/> Más de 30	

12. Ha desempeñado anteriormente otros cargos directivos Sí No
 En caso afirmativo indique el cargo y el número de años

Cargo Años

13. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro
 (puede señalar más de una opción si es pertinente)

Otra diplomatura (especifique cuál)

Una licenciatura (especifique cuál)

Estudios de posgrado: máster o doctorado

14. Ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa (sólo equipo directivo)
 En caso afirmativo indique el tipo, durante cuánto tiempo y el tiempo que hace que la recibió por última vez

Sí No

Formación inicial Sí No Duración Cuándo

Formación continua Sí No Duración Cuándo

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. Primero, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (**en mi centro**) y en segundo lugar, deberá señalar la opción que mejor refleje cómo de relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (**sería deseable**).

Por favor, **conteste la columna "sería deseable" con total independencia de lo que señale en la columna "en mi centro"**. Así por ejemplo, si valora una cuestión concreta como que sucede "mucho" en su centro, podrá contestar "mucho" en sería deseable si considera que esta práctica es muy relevante.

En el caso del profesorado, puede haber algunas cuestiones de las que no disponga de información para contestar, aunque siempre podrá valorar la importancia que le concede a ese ítem para una buena práctica directiva.

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a.

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	1	2	3	4	5

En mi centro					GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Controla la asistencia del profesorado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	1	2	3	4	5

En mi centro					COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la Administración	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	1	2	3	4	5

En mi centro					FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho		La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante
1	2	3	4	5	34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	42. Responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados	1	2	3	4	5

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho		La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante
1	2	3	4	5	43. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	44. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	45. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	46. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	47. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	48. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	1	2	3	4	5

V. FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho		La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante
1	2	3	4	5	49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	52. Dispone de tiempo para formarse	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5	53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	1	2	3	4	5

VI. CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

Situación actual					LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	59. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	60. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	61. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	62. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	63. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	64. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	65. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	66. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	67. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	68. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	69. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	70. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	1	2	3	4	5

71a. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa? (sólo el equipo directivo)	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

71b. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo? (sólo el profesorado)	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

VII. APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN

Situación actual					APOYO A LAS LABORES PEDAGÓGICAS DE LA DIRECCIÓN	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	72. Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	73. Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	74. Concede autonomía para gestionar los recursos <i>económicos</i> del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	75. Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del <i>personal</i> del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	76. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	77. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	78. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	79. Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	80. Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	81. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	82. Establece directrices que regulan las labores pedagógicas de la dirección	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	83. Evalúa con rigor la labor directiva	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sugerencias y comentarios de mejora

ANEXO V

Carta de presentación del cuestionario



Estimado/a director/a,

Mi nombre es Marina García Garnica y soy becaria FPU (Formación de Profesorado Universitario) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por el Doctor Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada, centrada en liderazgo pedagógico de la dirección escolar en Educación Infantil y Primaria en Andalucía.

Actualmente me encuentro en la fase de recogida de datos empleando el cuestionario "Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar", elaborado *Ad hoc* para tal fin. Es por esto que solicito su colaboración como director, rogándole tenga a bien cumplimentar el cuestionario que le adjunto, así como remitirlo al resto del equipo directivo y a algunos maestros de su centro.

Este cuestionario ha sido revisado por un grupo de profesionales del ámbito educativo y validado por juicio de expertos. También se ha realizado una encuesta piloto previa a este estudio de campo.

El cuestionario es anónimo y sus respuestas serán totalmente confidenciales. Su cumplimentación es sencilla y en ella no se emplean más de 15 minutos.

Necesito un elevado número participantes por lo que su colaboración es de gran relevancia.

Un cordial saludo y gracias anticipadas.

P.D: le adjunto un sobre ya preparado para que me reenvíe los cuestionarios. Le agradecería que certifique el sobre antes de enviarlo, si le es posible, para evitar su pérdida, así como que me remita aquellos cuestionarios que no utilice.

Marina A. García Garnica
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

ANEXO VI

**Plantilla enviada a los jueces
para la revisión de expertos (I)**

“PRÁCTICAS EFICACES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR”
CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO

Gracias por acceder a participar en la cumplimentación de este cuestionario que es parte de la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía”. Este instrumento tiene como objetivo recoger la opinión de los equipos directivos sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan y el grado de relevancia que les conceden.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO

<p>1. Ciudad <input style="width: 150px;" type="text"/></p>	<p>2. Provincia <input style="width: 150px;" type="text"/></p>								
<p>3. Tipo de centro</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Colegio de Educación Infantil y Primaria</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Colegio de Educación Primaria</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Colegio de Educación Infantil</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Colegio Público Rural</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Infantil y Primaria	<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	Colegio Público Rural
<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Infantil y Primaria								
<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Primaria								
<input type="checkbox"/>	Colegio de Educación Infantil								
<input type="checkbox"/>	Colegio Público Rural								
<p>4. Tamaño del centro en función del número de líneas</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>1 línea</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>2 líneas</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>3 líneas</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>4 líneas o más</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/>	1 línea	<input type="checkbox"/>	2 líneas	<input type="checkbox"/>	3 líneas	<input type="checkbox"/>	4 líneas o más
<input type="checkbox"/>	1 línea								
<input type="checkbox"/>	2 líneas								
<input type="checkbox"/>	3 líneas								
<input type="checkbox"/>	4 líneas o más								
<p>5. ¿Cuenta su centro con algún sello de calidad?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Si</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>No</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	No				
<input type="checkbox"/>	Si								
<input type="checkbox"/>	No								

Sugerencias:

II. VARIABLES PERSONALES

<p>6. Género</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Hombre</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Mujer</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer	<p>7. Edad</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Menos de 35</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>De 36 a 45</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>De 46 a 55</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Más de 56</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Menos de 35	<input type="checkbox"/>	De 36 a 45	<input type="checkbox"/>	De 46 a 55	<input type="checkbox"/>	Más de 56
<input type="checkbox"/>	Hombre												
<input type="checkbox"/>	Mujer												
<input type="checkbox"/>	Menos de 35												
<input type="checkbox"/>	De 36 a 45												
<input type="checkbox"/>	De 46 a 55												
<input type="checkbox"/>	Más de 56												

8. Contesta en calidad de

<input type="checkbox"/>	Director/a
<input type="checkbox"/>	Jefe/a de estudios
<input type="checkbox"/>	Secretario/a

9. Sistema de acceso al cargo (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro)

<input type="checkbox"/>	Elegido por la comisión	
<input type="checkbox"/>	Designado directamente por la administración	
<input type="checkbox"/>	Otro. Especifique cuál	<input type="text"/>

10. Años de experiencia en el cargo

<input type="checkbox"/>	Menos de 4
<input type="checkbox"/>	De 4 a 8
<input type="checkbox"/>	De 8 a 12
<input type="checkbox"/>	De 12 a 16
<input type="checkbox"/>	Más de 16

11. Labor desempeñada inmediatamente antes de ser director/a, jefe/a de estudios o secretario/a

<input type="checkbox"/>	Jefe/a de estudios
<input type="checkbox"/>	Secretario/a
<input type="checkbox"/>	Maestro/a

12. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro
(puede señalar más de una opción si es pertinente)

<input type="checkbox"/>	Otra diplomatura. Especifique cuál	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Una licenciatura. Especifique cuál	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Estudios de posgrado "máster"	
<input type="checkbox"/>	Estudios de posgrado "doctorado"	

13. Cuándo recibió la formación inicial para ejercer la dirección (sólo contestar en caso de ser el director/a del centro)

<input type="checkbox"/>	Menos de 4 años
<input type="checkbox"/>	De 4 a 8 años
<input type="checkbox"/>	De 8 a 12
<input type="checkbox"/>	Más de 12 años
<input type="checkbox"/>	No la he recibido

Sugerencias:

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan un listado de ítems relacionados con prácticas pedagógicas de la dirección escolar organizados por bloques de contenido. Recuerde que cada ítem requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. En la primera, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*) y en la segunda, deberá señalar la opción que mejor refleje cuán relevante considera que es el ítem para mejorar el desempeño de la dirección pedagógica (*sería deseable*).

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a. Las casillas coloreadas en negro no tienen que ser contestadas.

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Tiene capacidad para crear un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora conjunta de los aprendizajes					
					Ofrece condiciones adecuadas para favorecer la colaboración y el trabajo en equipo					
					Supervisa y observa la labor docente en el aula, ofreciendo sugerencias que mejoren su trabajo					
					Revisa las programaciones de aula					
					Tiene capacidad (tiempo y conocimientos) para efectuar las evaluaciones de los maestros/as de forma satisfactoria					
					Cuenta con instrumentos de evaluación del rendimiento docente coherentes y fundamentados					
					Motiva y participa activamente en la formación docente					
					Realiza reuniones con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas					
					Está disponible cuando el personal docente lo necesita para cuestiones pedagógicas					
					Cuenta con recursos (humanos o económicos) para desarrollar programas formativos dirigidos al personal docente de su centro					
					Fomenta una formación acorde a las necesidades del contexto escolar y de los propios docentes					
					Tiene un alto nivel de decisión sobre asuntos curriculares (contenido y secuencia, libros de texto, organización de recursos...)					
					Tiene autonomía para adaptar el contenido del currículo a las necesidades de su centro					
					Se esfuerza para que todo el alumnado adquiera el currículo establecido					
					Dedica tiempo a coordinar y gestionar el currículo con su equipo docente					
					Apoya y compromete al equipo docente con la atención a la diversidad del alumnado					
					Favorece el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje					

Sugerencias:

En mi centro					GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	La dirección...	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada

					Establece objetivos educativos claros						
					Apoya al profesorado para que se identifique y comprometa con los objetivos del centro						
					Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos						
					Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos						
					Valora con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula						
					Emplea los datos de las evaluaciones para desarrollar junto al profesorado estrategias de mejora						
					Tiene autonomía para diseñar y ejecutar planes de mejora						
					Recibe apoyo de la administración para desarrollar las estrategias de mejora						
					Responde ante la administración y la comunidad por los procesos desarrollados y los niveles de logro alcanzados						
					Recibe incentivos en base a los logros alcanzados (económicos y de carrera profesional)						

Sugerencias:

Situación actual					ASPECTOS GENÉRICOS	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Las labores <i>pedagógicas</i> de la dirección son reconocidas y reforzadas en la política educativa existente					
					Existen directrices que orientan y regulan las labores <i>pedagógicas</i> de la dirección					
					Las funciones <i>pedagógicas</i> de la dirección son claras y explícitas					
					La dirección dedica gran parte de su tiempo a las tareas <i>pedagógicas</i>					

Sugerencias:

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

En mi centro					CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	Sería deseable				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					La dirección comparte funciones y responsabilidades de carácter pedagógico con otros profesionales de la escuela					
					La dirección proporciona oportunidades de formación a aquellos					

--

VI. ¿ES LA DIRECCIÓN ESCOLAR UNA OPCIÓN ATRACTIVA?

<i>Situación actual</i>					GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CARGO QUE DESEMPEÑA	<i>Futuro deseado</i>				
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada		Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
					Los criterios de elección para acceder a la <i>dirección</i> son profesionales					
					Los criterios de elección para acceder a la <i>dirección</i> tienen en cuenta las necesidades y las características concretas del centro en cuestión					
					Las candidaturas a la <i>dirección</i> procedentes de otros centros son valoradas de igual modo que las del centro en cuestión					
					Los incentivos económicos son adecuados a las funciones y responsabilidades de los directivos escolares					
					La <i>dirección</i> recibe incentivos económicos y profesionales en función de los logros alcanzados					
					Los incentivos económicos están vinculados a los factores escolares y las características del centro, siendo mayores en escuelas desfavorecidas					
					La <i>dirección</i> participa activamente en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales					
					Se evalúa periódicamente y con rigurosidad la labor de los directivos escolares					
					Los responsables de realizar estas evaluaciones tienen las competencias pertinentes y siguen criterios profesionales					
					El reconocimiento social y profesional es adecuado					
					La carga de trabajo de los directivos es en general soportable					

Teniendo en cuenta los ítem anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada

Sugerencias:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VII

**Carta de presentación y plantilla enviada
a los jueces para la revisión de expertos (II)**

Estimado/a (nombre del experto o experta)

Mi nombre es Marina García Garnica y soy becaria FPU en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por el Doctor Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada, centrada en liderazgo pedagógico de la dirección escolar en Educación Infantil y Primaria en Andalucía.

Actualmente estoy construyendo el cuestionario “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar”, que es uno de los instrumentos que va a emplearse para la recogida de datos en torno al objeto de investigación. Es por esto que solicito su colaboración como experto en dirección escolar para la validación de contenido del mismo, rogándole tenga a bien cumplimentar el cuestionario que le adjunto y remitirlo a esta dirección de correo electrónico.

Le agradecería me confirme si le es posible realizar la revisión, pues me gustaría poder comenzar con la recogida de datos lo antes posible.

Un cordial saludo y gracias anticipadas.

Marina A. García Garnica
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada
mgarnica@ugr.es

El cuestionario que se adjunta “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar” es uno de los instrumentos que va a emplearse para la recogida de datos en torno al objeto de investigación. Este cuestionario está dirigido a los equipos directivos y a los docentes de Colegios de Educación Infantil y Primaria de las capitales Andaluzas con los siguientes objetivos:

- Determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIP andaluces a través de la opinión de los profesionales que trabajan en ellos.
- Conocer la relevancia que le conceden estos profesionales a las distintas labores de liderazgo pedagógico que puede desarrollar la dirección.
- Analizar cómo el liderazgo incide en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los docentes en este contexto, influyendo de manera mediada en la mejora de los aprendizajes.
- Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que emplea la dirección en los centros escolares, conociendo al tiempo quienes participan en ellas.
- Conocer las habilidades y la capacitación que presentan los directivos escolares para desempeñar las labores pedagógicas con eficacia.
- Analizar las fortalezas y debilidades del liderazgo escolar para hacer de él una opción más atractiva a la que opten cada vez más candidatos bien preparados.
- Identificar las prácticas de apoyo que establece la Administración Educativa para favorecer e impulsar el desempeño del liderazgo pedagógico en el contexto estudiado.

Considerando su experiencia profesional en el campo de la investigación educativa, concretamente en la investigación de la dirección escolar y el liderazgo, y con el propósito de establecer la confiabilidad del instrumento en cuanto a su contenido, solicitamos su valoración con respecto a: **pertinencia** del ítem para el objetivo que se pretende medir, **claridad** del lenguaje utilizado y la **suficiencia** del número de ítems para cada una de las dimensiones establecidas.

Tenga en cuenta en su valoración que cada ítem, tal y como aparece en el cuestionario, es sometido a un doble planteamiento. El primero, hace referencia a lo que el sujeto percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*) y el segundo, al grado de relevancia que otorga a ese ítem para la mejora del desempeño de la dirección pedagógica (*sería deseable*).

A continuación encontrará unos cuadros en los que se detallan las dimensiones con sus respectivos ítems y la valoración que se estipula para cada uno de ellos. Marque una **X** sobre la opción que considere adecuada. En caso de que estime que la dimensión no está bien valorada, indique al final de la misma sus sugerencias.

La valoración de cada una de los ítems se hace en una escala numérica de 1 a 5, teniendo en cuenta lo que cada uno de los valores significa:

1. **Nada pertinente/claro, podría eliminarse.**
2. **Poco pertinente/claro**
3. **Normal, regular, ni bien ni mal**
4. **Pertinente/claro**
5. **Muy pertinente/claro**

Gracias por su valiosa colaboración.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO: <i>APOYO A LA CALIDAD DOCENTE</i> La dirección...	PERTINENCIA					CLARIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes										
2. Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes										
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula, ofreciendo sugerencias para mejorarla										
4. Revisa las programaciones de aula										
5. Emplea instrumentos de evaluación docente coherentes y fundamentados										
6. Incentiva (económica o profesionalmente) a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia										
7. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas										
8. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas										
9. Promueve una formación docente acorde a las necesidades del contexto escolar y de los propios maestros/as										
10. Desarrolla programas formativos dirigidos a los docentes del centro empleando los recursos humanos disponibles en él										
11. Coordina y gestiona el currículo con el equipo de coordinación pedagógica										
12. Toma decisiones sobre asuntos pedagógicos y curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)										
13. Adapta el contenido del currículo a las necesidades de su centro										
14. Apoya y compromete al equipo docente con la atención a la diversidad del alumnado										
15. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje										

¿Para valorar esta dimensión agregaría o modificaría algún ítem? Indique cuál:

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO: <i>GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS</i> La dirección...	PERTINENCIA					CLARIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Utiliza los recursos disponibles de manera estratégica, ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro										
17. Se preocupa por que el centro cuente con los recursos y el equipamiento necesario para funcionar adecuadamente										
18. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones										
19. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes										
20. Decide sobre la contratación del personal docente del centro										
21. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones										

¿Para valorar esta dimensión agregaría o modificaría algún ítem? Indique cuál:

ANEXO VIII

**Modificaciones realizadas en
los ítems del cuestionario en base a
las recomendaciones de los expertos (II)**

ÍTEM INICIAL	VALORACIÓN MEDIA PERTINENCIA	VALORACIÓN MEDIA CLARIDAD	ÍTEM DEFINITIVO EN BASE A LAS RECOMENDACIONES DE LOS EXPERTOS
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	4,89	4,00	Se mantiene igual
2. Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes	4,67	4,22	Se modifica levemente: - Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula, ofreciendo sugerencias para mejorarla	4,63	4,67	Se divide en: - Supervisa la labor de los maestros en el aula - Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones
4. Revisa las programaciones de aula	4,22	4,33	Se modifica levemente: - Revisa las programaciones de aula para que permitan alcanzar aprendizajes de calidad
5. Emplea instrumentos de evaluación docente coherentes y fundamentados	4,78	4,22	Se modifica levemente: - Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados
6. Incentiva (económica o profesionalmente) a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	3,89	3,44	Se modifica levemente: - Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia
7. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	4,78	4,33	Se mantiene igual
8. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	4,63	4,63	Se mantiene igual
9. Promueve una formación docente acorde a las necesidades del contexto escolar y de los propios maestros/as	4,78	4,56	Se modifica levemente: Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro
10. Desarrolla programas formativos dirigidos a los docentes del centro empleando los recursos humanos disponibles en él	4,22	4,00	Se modifica levemente: - Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro
11. Coordina y gestiona el currículo con el equipo de coordinación pedagógica	4,78	4,11	Se modifica levemente: - Gestiona el currículo con el equipo técnico de coordinación pedagógica
12. Toma decisiones sobre asuntos pedagógicos y curriculares	5,00	4,00	Se modifica levemente:

relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)				- Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)
13. Adapta el contenido del currículo a las necesidades de su centro	4,89	4,11		Se modifica levemente: - Asegura que el currículum se adapte a las necesidades del centro
14. Apoya y compromete al equipo docente con la atención a la diversidad del alumnado	4,78	4,33		Se divide en: - Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado - Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad
15. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	4,67	4,78		Se mantiene igual
16. Utiliza los recursos disponibles de manera estratégica, ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	4,44	4,33		Se modifica levemente: - Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro
17. Se preocupa por que el centro cuente con los recursos y el equipamiento necesario para funcionar adecuadamente	4,44	3,89		Se modifica levemente: - Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente
18. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	4,33	4,67		Se mantiene igual
19. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	4,56	4,33		Se mantiene igual
20. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	4,33	4,44		Se mantiene igual
21. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	4,00	4,44		Se mantiene igual
22. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas para el beneficio mutuo	4,78	4,67		Se añaden a la dimensión los ítems: - Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios - Controla la asistencia del profesorado - Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro Se modifica levemente: - Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por

				iniciativa propia
23. Se reúne de manera formal y periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	4,67	4,44		Se modifica levemente: - Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración
24. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter pedagógico	4,78	4,33		Se mantiene igual
25. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje del alumnado	4,67	4,67		Se modifica levemente: - Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos
26. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	4,67	4,44		Se mantiene igual
27. Establece contactos con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	4,78	4,22		Se modifica levemente: - Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
				Se añade a la dimensión el ítem: - Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo
28. Organiza reuniones con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	4,67	4,78		Se modifica levemente: - Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro
29. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	4,67	4,33		Se mantiene igual
30. Hace que el profesorado se identifique y se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	4,78	3,89		Se modifica levemente: - Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro
31. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	5,00	4,67		Se mantiene igual
32. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	4,78	4,67		Se mantiene igual
33. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	4,89	4,67		Se mantiene igual
34. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	5,00	4,89		Se mantiene igual

35. Responde ante la administración y la comunidad por los procesos desarrollados y los niveles de logro alcanzados	4,33	3,78	Se modifica: - Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados
36. Es sancionada por la Administración cuando no alcanza los objetivos propuestos	3,50	4,25	Se elimina por poco pertinente
37. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	4,75	3,67	Se añade a la dimensión el ítem: - Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación Se mantiene igual
38. Fomenta la implicación de todos los integrantes del Consejo Escolar en las labores pedagógicas del centro	4,67	4,44	Se modifica levemente: - Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro
39. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	4,67	4,44	Se mantiene igual
40. Favorece la participación de los docentes con potencial en proyectos y actividades de coordinación pedagógica	4,67	4,44	Se modifica: - Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo
41. Concede incentivos (económicos o profesionales) a los maestros/as que están activamente involucrados en labores pedagógicas del centro	4,22	3,67	Se modifica: - Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa
42. Apoya a los distintos Órganos de Coordinación Docente en el desempeño de sus funciones	4,89	4,56	Se elimina
43. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	4,56	3,67	Se añade a la dimensión el ítem: - Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos
44. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	4,56	4,00	Se mantiene igual
45. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y prácticos a través de distintas modalidades formativas	4,89	4,11	Se modifica levemente: - Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica
46. Dispone de tiempo para formarse	4,44	4,56	Se mantiene igual

47. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar sus conocimientos	4,78	4,89	Se modifica levemente: - Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación
48. Está capacitada para gestionar los recursos (materiales y humanos) con eficacia	4,56	4,00	Se modifica levemente: - Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia
49. Está formada para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	4,56	4,33	Se modifica levemente: - Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo
50. Presenta habilidades para apoyar el trabajo de los docentes	4,75	4,00	Se modifica levemente: - Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente
51. Está cualificada para evaluar con eficacia la labor docente	4,78	4,44	Se elimina por redundante
52. Está capacitada para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	4,89	4,33	Se modifica levemente: Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro
53. Tiene habilidades para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	4,67	4,44	Se modifica levemente: - Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela
54. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	4,67	4,44	Se mantiene igual
55. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	4,00	4,25	Se mantiene igual
56. Recibe un salario acorde a las funciones y responsabilidades que se le asignan	4,78	4,67	Se mantiene igual
57. Recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados	3,75	4,50	Se mantiene igual
58. Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados	4,11	4,56	Se mantiene igual
59. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	4,11	4,50	Se mantiene igual
60. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	4,67	4,67	Se mantiene igual

61. Obtiene un reconocimiento social y profesional por su labor	4,78	4,22	Se divide en: - Recibe reconocimiento social por su labor - Obtiene reconocimiento profesional por su labor
62. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	4,44	4,33	Se mantiene igual
63. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	4,67	4,56	Se mantiene igual - Se añade a la dimensión el ítem: Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro - Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa? (sólo equipo directivo) - Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo? (sólo el profesorado)
64. Concede autonomía para la gestión y adaptación del currículo	4,50	4,63	Se modifica levemente: - Concede autonomía para adaptar el currículo a las características del centro
65. Apoya que la dirección evalúe el trabajo de los docentes	4,75	4,75	Se modifica levemente: - Apoya a la dirección para que evalúe el trabajo de los docentes
66. Concede autonomía para gestionar los recursos materiales y económicos del centro	4,75	4,50	Se modifica levemente: - Concede autonomía para gestionar los recursos económicos del centro
67. Dota a la dirección de autonomía para la gestión del personal del centro	4,63	3,75	Se modifica levemente: - Dota a la dirección de autonomía para la coordinación del personal del centro
68. Permite que la dirección participe en las decisiones sobre la contratación del personal docente del centro	4,50	4,50	Se mantiene igual
69. Permite que la dirección sancione a los docentes que no cumplen con sus responsabilidades	4,00	4,14	Se mantiene igual
70. Apoya a la dirección en el desarrollo de planes de mejora	4,88	4,63	Se mantiene igual
71. Favorece la realización de evaluaciones internas en los centros	4,75	4,63	Se modifica levemente: - Promueve la realización de evaluaciones internas en los centros

				centros
72. Facilita la colaboración de la dirección con otros directivos escolares, escuelas, entidades y organizaciones	4,88	4,50	Se modifica levemente: - Impulsa la colaboración de la dirección con otras instituciones de su entorno	
73. Refuerza la distribución de las responsabilidades pedagógicas entre diferentes miembros del centro	4,88	4,38	Se mantiene igual	
74. Establece directrices que regulan y orientan las labores pedagógicas de la dirección	4,75	4,50	Se mantiene igual	
75. Evalúa con rigurosidad y de forma periódica la labor directiva	4,88	4,38	Se modifica levemente: - Evalúa con rigor la labor directiva	

ANEXO IX

**Datos aportados por el Servicio de
Coordinación de Gestión de Recursos
Humanos de la Consejería de Educación,
Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía**

JUNTA DE ANDALUCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Dirección General de Gestión de Recursos Humanos

D^a Marina A. GARCÍA GARNICA

SCGRH/01/PL

En relación con su solicitud de 22 de enero pasado, le adjunto a pie de página los datos solicitados.

Sevilla, 5 de febrero de 2014.

**EL JEFE DEL SERVICIO DE COORDINACIÓN
DE GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS,
José Pascual Lloniz**

PIE QUE SE CITA:

1. Número de docentes (Cuerpo de Maestros) en CEIPs públicos de Andalucía.

MAESTRAS	MAESTROS	TOTAL
32.646	10.760	43.406

2. Número de docentes que ejercen cargos directivos en CEIPs públicos de Andalucía.

CARGO	MAESTRAS	MAESTROS	TOTAL
DIRECCIÓN	887	1.131	2.018
JEFATURA DE ESTUDIOS	1.157	647	1.804
SECRETARÍA	1.109	790	1.899
TOTALES	3.153	2.568	5.721

ANEXO X

Guiones de entrevista

ENTREVISTA A DIRECTORES/AS

Variables descriptivas

Edad:	Género:	Años de experiencia docente:
Años en este centro:		Años en el cargo:

Hábleme, en primer lugar, de su escuela, ¿cómo es el contexto en que se enmarca?

- ¿Cuáles son las principales características de la zona?
- ¿Cuáles son las características de su alumnado?
- ¿Qué nivel social, económico y cultural tienen sus familias?
- ¿Cuáles son las características del centro, sus puntos fuertes y sus debilidades?

Cuénteme su historia como director ¿Cómo y por qué llego a ser líder pedagógico de esta escuela?

- ¿Qué le atrajo del cargo directivo?
- ¿Cuál fue el proceso de acceso al cargo?

¿Con qué experiencia y formación cuenta para desempeñar su cargo? ¿cómo contribuye ésta al ejercicio de sus labores?

- ¿Cuál es su experiencia como docente?
- ¿Tuvo experiencias previas de liderazgo dentro o fuera de la escuela (Otros cargos)? ¿Cómo han contribuido a su desempeño?
- ¿Cuál era su formación cuando decidió optar a este cargo? ¿Tenía algún tipo de formación específica previa?
- Desde su acceso al cargo ¿qué formación específica ha recibido? (Tipo: teórica, práctica, inicial, continua, cursos...)
- ¿Considera esta formación suficiente? ¿Le ha ayudado en el desempeño de sus labores de liderazgo?

¿Cómo describiría su liderazgo/trabajo como director en este centro? Hábleme de las labores que desempeña en su quehacer diario

- ¿A qué actividades dedica la mayor parte de su tiempo?
- ¿Qué labores considera prioritarias para el buen funcionamiento del centro? ¿Y para alcanzar aprendizajes de calidad?
- ¿Qué actividades considera más difíciles de realizar?
- ¿Cómo se enfrenta a los desafíos? (Estrategias)

¿Comparte su liderazgo con otros profesionales de la escuela? ¿Cómo y con quién?

- ¿Cómo y por qué distribuye el liderazgo?
- ¿En qué tipo de tareas delega el liderazgo?

- ¿Con quién comparte las responsabilidades pedagógicas?
- ¿En qué criterios se basa dicha elección?

¿Cuál es la visión de su escuela? Describame los propósitos a alcanzar y las estrategias empleadas para ello

- ¿Qué metas se plantea a corto y largo plazo para el desarrollo y mejora de su escuela?
- ¿Cuáles son las áreas a mejorar y los desafíos a enfrentar en su centro (antes y ahora)? (Áreas prioritarias de mejora)
- ¿De dónde surge esta visión? ¿Es una visión compartida?
- ¿Está el profesorado comprometido con esta visión?
- ¿Qué estrategias clave utiliza como líder para alcanzar estas metas (comunicación, planificación, evaluación...)? ¿Le han funcionado?
- ¿En que momento se encuentra en el camino hacia el logro de esa visión?
- ¿Cuál ha sido el éxito más importante alcanzado?

¿Cómo ayuda al profesorado a mejorar su práctica docente? Indique alguna de las estrategias que emplea

- ¿Qué estrategias emplea para influir en el trabajo de los profesores en la escuela y el aula? (Asesoramiento, supervisión, motivación o incentivos)
- ¿Cómo apoya la formación continua del profesorado?
- ¿Cómo es el ambiente de trabajo de su centro?
- ¿Cómo propicia un clima de trabajo colaborativo?

¿Qué estrategias utiliza para gestionar los recursos del centro con eficacia en pro de la visión de la escuela?

- ¿Cómo se gestionan los recursos materiales y las instalaciones del centro?
- ¿Cómo se gestionan los recursos económicos? ¿Utiliza estrategias para obtener ingresos complementarios para el centro?
- ¿Tiene posibilidades para gestionar los recursos humanos del centro (Contratación, incentivos, sanciones, aprovechamiento de los recursos humanos disponibles)?

Hábleme de las relaciones que mantiene la escuela con la comunidad ¿Con qué entidades establece contactos, cómo los propicia y con qué fin?

- ¿Con qué organismos mantiene vínculos?
- ¿Cuál es el nivel de implicación de las familias en el centro?
- ¿Se mantienen relaciones con otras escuelas? (Pertenencia a redes)
- ¿Mantiene relaciones con los equipos directivos de otros centros? (Pertenencia a redes)

¿Considera la dirección como un cargo atractivo? Coménteme por qué y qué aspectos se podrían mejorar

- ¿Qué ventajas e inconvenientes percibe?
- ¿Qué aspectos cree que deberían ser mejorados?
- ¿Se siente satisfecho con el cargo que ocupa?
- ¿Considera que el apoyo que ofrece la administración es suficiente? ¿Qué aspectos debería cambiar para mejorar la dirección?

Para reflexionar...

- **¿Cuáles son, en su opinión, las estrategias de liderazgo claves para que una escuela que fracasa llegue a tener éxito?**
- **¿Cuáles son, en su opinión, las cualidades más importantes de líder pedagógico exitoso?**

ENTREVISTA A JEFES/AS DE ESTUDIO

Variables descriptivas

Edad:	Género:	Años de experiencia docente:
Años en este centro:		Años en el cargo:

Hábleme, en primer lugar, de su escuela, ¿cómo es el contexto en que se enmarca?

- ¿Cuáles son las principales características de la zona?
- ¿Cuáles son las características de su alumnado?
- ¿Qué nivel social, económico y cultural tienen sus familias?
- ¿Cuáles son las características del centro, sus puntos fuertes y sus debilidades?

Cuénteme su historia como jefe de estudios ¿Cómo y por qué llegó a ocupar este cargo?

- ¿Qué le atrajo del cargo directivo?
- ¿Cuál fue el proceso de acceso al cargo?

¿Con qué experiencia y formación cuenta para desempeñar su cargo? ¿Cómo contribuye ésta al ejercicio de sus labores?

- ¿Cuál es su experiencia como docente?
- ¿Tuvo experiencias previas de liderazgo dentro o fuera de la escuela (otros cargos)? ¿Cómo han contribuido a su desempeño?
- ¿Cuál era su formación cuando decidió optar a este cargo? ¿Tenía algún tipo de formación específica previa?
- Desde su acceso al cargo ¿qué formación específica ha recibido? (Tipo: teórica, práctica, inicial, continua, cursos...)
- ¿Considera esta formación suficiente? ¿Le ha ayudado en el desempeño de sus labores de liderazgo?

¿Cómo describiría su trabajo como jefe de estudios en este centro? Hábleme de las labores que desempeña en su quehacer diario

- ¿A qué actividades dedica la mayor parte de su tiempo?
- ¿Qué labores considera prioritarias para el buen funcionamiento del centro? ¿Y para alcanzar aprendizajes de calidad?
- ¿Qué actividades considera más difíciles de realizar?
- ¿Cómo se enfrenta a los desafíos? (Estrategias)

¿Comparte su liderazgo con otros profesionales de la escuela? ¿Cómo y con quién?

- ¿Cómo y por qué distribuye el liderazgo?
- ¿En qué tipo de tareas delega el liderazgo?

- ¿Con quién comparte las responsabilidades pedagógicas?
- ¿En qué criterios se basa dicha elección?

¿Cuál es la visión de su escuela? Descríbame los propósitos a alcanzar y las estrategias empleadas para ello

- ¿Qué metas se plantea a corto y largo plazo para el desarrollo y mejora de su escuela?
- ¿Cuáles son las áreas a mejorar y los desafíos a enfrentar en su centro (antes y ahora)? (Áreas prioritarias de mejora)
- ¿De dónde surge esta visión? ¿Es una visión compartida?
- ¿Está el profesorado comprometido con esta visión?
- ¿Qué estrategias clave utiliza para alcanzar estas metas (comunicación, planificación, evaluación...)? ¿Le han funcionado?
- ¿En que momento se encuentra en el camino hacia el logro de esa visión?
- ¿Cuál ha sido el éxito más importante alcanzado?

¿Cómo ayuda al profesorado a mejorar su práctica docente? Indique alguna de las estrategias que emplea

- ¿Qué estrategias emplea para influir en el trabajo de los profesores en la escuela y el aula? (Asesoramiento, supervisión, motivación o incentivos)
- ¿Cómo apoya la formación continua del profesorado?
- ¿Cómo es el ambiente de trabajo de su centro?
- ¿Cómo propicia un clima de trabajo colaborativo?

¿Qué estrategias utiliza para gestionar los recursos del centro con eficacia en pro de la visión de la escuela?

- ¿Cómo se gestionan los recursos materiales y las instalaciones del centro?
- ¿Cómo se gestionan los recursos económicos?
- ¿Tiene posibilidades para gestionar los recursos humanos del centro? (Contratación, incentivos, sanciones, aprovechamiento de los recursos humanos disponibles)

Hábleme de las relaciones que mantiene su escuela con la comunidad ¿Con qué entidades establece contactos, cómo los propicia y con qué fin?

- ¿Con qué organismos mantiene vínculos?
- ¿Cuál es el nivel de implicación de las familias en el centro?
- ¿Se mantienen relaciones con otras escuelas? (Pertenencia a redes)
- ¿Mantiene relaciones con los equipos directivos de otros centros? (Pertenencia a redes)

¿Considera la dirección como un cargo atractivo? Coménteme por qué y qué aspectos se podrían mejorar

- ¿Qué ventajas e inconvenientes percibe?
- ¿Qué aspectos cree que deberían ser mejorados?
- ¿Se siente satisfecho con el cargo que ocupa?
- ¿Considera que el apoyo que ofrece la administración es suficiente? ¿Qué aspectos debería cambiar para mejorar la dirección?

Para reflexionar...

- ¿Cuáles son, en su opinión, las estrategias de liderazgo claves para que una escuela que fracasa llegue a tener éxito?
- ¿Cuáles son, en su opinión, las cualidades más importantes de líder pedagógico exitoso?



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
UGR - 2015

