

**CONTROVERSIAS
SOCIALES Y
POLÍTICAS DE LA
FUNCIÓN
DIRECTIVA EN
CONTEXTOS
ESCOLARES DESDE
LAS
PERCEPCIONES DE
LOS AGENTES
IMPLICADOS**

**SOCIAL AND
POLITICAL
CONTROVERSIES OF
MANAGEMENT IN
SCHOOL CONTEXTS
FROM THE POINT OF
VIEW OF THE AGENTS
INVOLVED**

**Ana María
Ortiz-Colón**

Facultad de
Humanidades y
Ciencias de la
Educación.
Universidad de Jaén,
España

**Felipe García
Mino**

Inspector de
Educación. Consejería
de Educación, Cultura
y Deporte. Junta de
Andalucía, Jaén,
España

**Lorenzo
Almazán
Moreno**

Facultad de
Humanidades y
Ciencias de la
Educación.
Universidad de Jaén,
España

RESUMEN

El presente estudio, de corte descriptivo e inferencial, tiene como objetivo fundamental determinar la opinión de los directivos de los centros Educativos no universitarios (España), con relación al acceso a la función directiva desde la perspectiva de su elección o selección por la Comunidad Educativa por un lado y a las dificultades y necesidades formativas percibidas, por otro. Para este fin, se ha seleccionado una muestra de directivos mediante procedimientos probabilísticos, diseñándose a través de una metodología cuantitativa, un cuestionario al efecto para conocer sus opiniones desde su práctica en los centros educativos. Los resultados obtenidos apuntan de forma global, hacia la necesidad de abordar la problemática de la función directiva, detectando un amplio abanico de dificultades e intereses relativos a la participación de la comunidad educativa en el proceso selectivo, desde las reformas legislativas llevadas a cabo en España en las últimas décadas, a las múltiples necesidades formativas en el ámbito de sus funciones y responsabilidades.

Palabras clave

Función directiva; Acceso a la dirección; dirección escolar; Formación del profesorado.

ABSTRACT

The basic purpose of this descriptive and inferential study is to determine the opinion of the directors and managers of non-university education centres in the province of Jaén (Spain) regarding access to the management function from the point of view of their election or selection by the educational community, on one hand, and the educational difficulties and needs perceived, on the other. To do this, we selected a sample of directorial-level staff using probabilistic procedures, and designed a quantitative questionnaire in order to find out their opinions in the context of their practice. Overall, the results obtained point to the need to deal with the problem of the management function, detecting a wide range of difficulties and interests relating to the participation of the community in the selection process, from the legislation reforms carried out in Spain in recent decades to the multiple needs of education in the sphere of its functions and responsibilities.

Keywords

Management function; access to management; school headship; teacher training.

1. Introducción

En las últimas décadas, se viene repitiendo en España cómo las transformaciones políticas conllevan cambios en el sistema educativo, mediante Reformas o Leyes que orientan las líneas sobre la gestión, organización y dirección de los centros escolares. Estos cambios han tenido una gran incidencia sobre el modelo de dirección escolar en cada época, siendo un factor determinante en la calidad de los sistemas educativos, al incidir en el contexto, tanto por los resultados escolares como por el desarrollo docente (Mulford, 2006; Gairín y Castro, 2010; Bolívar, 2010).

La definición del modelo de dirección (Gairín y Castro, 2010) es una asignatura pendiente y precisa de un consenso educativo que permita estabilidad en el acceso, desarrollo, funciones y formación de los directivos españoles. Para Iranzo, Barrios y Tierno (2008) el conseguir entornos de aprendizaje profesional colaborativo es una condición para el desarrollo de funciones directivas complejas (trabajo en red intercentros y con la comunidad educativa del propio centro, colaboración entre familias y tutores, etc.), las cuales según los propios directivos son necesarias y no se desarrollan completamente al ser consideradas carentes de eficacia y de capacitación, a pesar de haber sido promulgadas legalmente. Así en la práctica, el bagaje cultural e histórico de los centros ha tenido más fuerza en el desarrollo que la propia normativa vigente en cada momento (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013), como las decisiones de los profesionales que aplican directamente las políticas dentro de las escuelas primarias tienen un impacto significativo en los resultados (Gama y Otros, 2010).

Los cambios, en profundidad, en la organización y funcionamiento de los centros, no han sido ni son, una tarea fácil con relación a la dirección, confirmándose que los

directivos desarrollan y mantienen más roles conservadores que de transformación y cambio. Como indican Cantón y Arias (2008), el conocimiento de lo cotidiano proporciona seguridad y confianza en el profesorado y en el mismo directivo, en contraposición a las nuevas normas que buscan, en general, innovaciones y cambios y que producen dudas e incertidumbres en el profesorado al ser periódicas con los distintos gobiernos, por lo que pierden crédito, primero ante los ciudadanos y después ante el profesorado que muestra su resistencia a las modificaciones, tanto de manera individual como colectiva. Los autores consideran (Almazán, 2011) que en centros distintos y con un número de estudiantes y profesorado similar y con una normalización de estructuras parecida, la realidad nos demuestra que cada uno de ellos tiene una organización y un funcionamiento distinto y particular, debido fundamentalmente a la diversidad del profesorado y del Equipo Directivo de cada centro.

Esta situación problemática y reiterativa hacia el cambio, produce tensiones en los centros y en los contextos respectivos, por los intereses, a veces contrapuestos, entre la sociedad, la Administración educativa, el profesorado, los padres y madres, el alumnado y el propio contexto social en el que están inmersos y que, aunque no han supuesto excesivos cambios sustantivos, si han supuesto numerosas investigaciones, entre otras, la dificultad de la función, las crisis en la dirección, el modelo de dirección desde la conexión entre liderazgo pedagógico y escuelas eficaces, y también sobre las distintas posiciones ideológicas, como han indicado numerosos autores (Pascual y Villa, 1991; Lorenzo, 1997; Gairín, 1997; Teixedó, 2000; Newman, y Otros, 2000; Rey, 2001; Antúnez, 2004; Sarasola, 2004). Estos temas siguen aún vigentes a pesar de haber sido tratados en sucesivas leyes y continúan enfrentando opiniones entre

investigadores de la educación, los medios de comunicación, el profesorado y la propia Administración educativa. En consecuencia, no se han dado las circunstancias idóneas para establecer los objetivos propuestos por las Reformas, debido a la inestabilidad de las mismas. En la práctica han sido pocas las leyes cuya duración ha permitido estudiar y conocer sus resultados de manera concreta.

La Dirección Escolar es considerada un tema de importancia capital en el desarrollo interno y externo de los centros, así como en el éxito o fracaso de las distintas instituciones educativas, de sus proyectos de cambio y mejora que incluyen al centro en su conjunto (Teixedó y Albert, 2005). El sistema español dispone de un modelo de dirección original y diferente a los modelos de otros países de nuestro entorno y que no ha sido consensuado políticamente entre los distintos gobiernos.

Por otro lado, la calidad de la educación y la solvencia de los directivos son reconocidas como referente escolar en la problemática cotidiana de los centros, en el trabajo diario del profesorado, en las relaciones del centro con el entorno, en las relaciones entre los distintos sectores que trabajan en el mismo, en la formación del profesorado, en su motivación, en su profesionalidad, etc. La política de evaluación de centros, tanto en su faceta interna como externa ha tenido gran influencia en los Equipos Directivos aunque han debido añadirse a otras de participación del alumnado, de los padres y madres, de formación del profesorado y directivos que aumenten la coordinación y colaboración con el entorno, para incrementar el éxito escolar (Mulford, 2006; Dyson, 2008; Bolívar, 2010; Sammons & Bakkum, 2011; Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). En los últimos tiempos la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, ha ido en continuo progreso, si bien, el camino por recorrer hasta la equiparación con otros países, según el informe Pisa, es todavía largo.

En otro orden de temas, el excesivo número de funciones a realizar por los directivos, tanto dentro como fuera del centro, ha sido estudiado por Valle y Martínez (2010) por la dificultad para diferenciar y revalorizar el trabajo de los directivos. Analizar los distintos cambios que se han producido en los centros por la elección o selección, formación y funciones de los directivos en España, van a ayudar a comprender mejor la situación actual y su avance hacia una profesionalización más eficaz y dinámica, ante los cambios que experimenta la educación en las últimas décadas.

La función directiva ha sido ampliamente estudiada en los últimos años respecto a cuestiones importantes como los modelos de acceso, la formación en el cargo, funciones, necesidades, profesionalización, falta de candidatos al cargo, etc. por autores como Estruch (2002); Coronel (2003); Teixidó (2005); Viñao (2004); Álvarez (2006); Bardisa (2007); Oria (2007); Aramendi, Teixidó y Bernal (2010).

Conviene indicar que en numerosos casos el propio profesorado con sus directivos, han dado coherencia y continuidad a los proyectos educativos que venían desarrollándose en los centros a pesar de los continuos cambios normativos. El liderazgo y la personalidad de los directivos ha servido para seguir cohesionando la comunidad educativa del centro, teniendo como eje vertebrador el proyecto de centro desarrollado por la comunidad.

De este modo, la importancia de la dirección en el progreso de los centros educativos es básica para lograr que éstos estén dotados de los profesionales mejor capacitados para ejercer el cargo (Teixidó, 2007).

La realidad indica que los cambios producidos en España en los modelos de dirección, tanto desde el modelo electivo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), a los modelos selectivos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE), no han conseguido los suficientes elementos positivos para gran parte del profesorado, habiéndose considerado un logro profesional y enriquecedor para presentarse al cargo de director o directora.

Si bien es pronto aún para analizar el modelo selectivo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es muy probable que siga el camino de las leyes precedentes, por lo que es imprescindible una sustancial mejora del cargo de director/a en aspectos profesionales, económicos y de prestigio social. De este modo, el profesorado va a considerar dicha tarea así como la evaluación de esta función directiva que la dignifique y consolide, siendo imprescindible un amplio consenso social, político y educativo que establezca un modelo de dirección que permanezca sólido y sin temor a vaivenes políticos partidarios.

2. Objetivos

El objetivo principal que aborda el presente trabajo, en el marco de una investigación más amplia, es el de analizar con los propios equipos directivos, el proceso de acceso a la dirección en los centros de Educación Infantil, Primaria y

Secundaria e identificar las principales dificultades y necesidades formativas percibidas en el acceso a la dirección escolar.

3. Metodología

En el presente trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa, aplicando la técnica del cuestionario fundamentalmente. La metodología de investigación ha pasado por tres fases diferenciadas. En la primera se ha desarrollado una aproximación al objeto de estudio mediante la revisión de la literatura y normativas de carácter legislativo. La segunda fase coincide con el estudio en profundidad desarrollado en este trabajo, para recabar tendencias generales de los directivos. La tercera fase de la investigación, de carácter cualitativo, buscó profundizar mediante entrevistas en profundidad en los aspectos más relevantes hallados y que fueron objeto de otro trabajo (Ramírez, Marín y Sánchez, 2014).

Para el análisis de la información recogida, y en congruencia con los objetivos de investigación planteados, se han empleado estadísticos de tipo descriptivo (frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad), así como alguna técnica multivariante de interdependencia que ha permitido el desarrollo de interesantes procesos de triangulación analítica siguiendo el modelo de Rodríguez y Gutiérrez (2005) y Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), medias aritméticas de cada ámbito vs. posición que ocupan en un conglomerado o *clúster* de tipo jerárquico mediante el método de Ward.

3.1. Participantes

El tamaño de la muestra, se refiere a todos los directivos escolares que ejercen sus funciones en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en la provincia de Jaén que constituyen la población del estudio. Evidentemente, para el estudio, se ha seleccionado un tamaño muestral de $N_{\text{directivos}} = 332$. El número de directivos que respondieron al cuestionario fue de 149 pertenecientes a 214 Centros de Educación Infantil y Primaria y de 125 directivos de 87 Centros de Educación Secundaria, lo que supone un total de 274 directivos. La selección de la muestra dentro de cada estrato, se ha realizado mediante muestreo aleatorio simple sin reemplazamiento, según fracciones muestrales. Se ha calculado, según nivel máximo de error fijado previamente del 5% para datos globales, con un nivel de confianza del 95% y estratificando los estratos poblacionales previamente fijados. En relación al tipo de muestreo, hemos utilizado un muestreo probabilístico conocido como muestreo por conglomerados, teniendo en cuenta las cinco zonas educativas de la provincia de Jaén.

3.2. Instrumento

El Cuestionario se ha diseñado en torno a tres dimensiones, junto a una valoración global, planteándose un total 51 ítems. La primera dimensión de carácter socio-profesional, se refiere a los datos de los profesionales, datos del Centro, experiencia en cargos directivos y observaciones. La segunda dimensión, hace referencia al acceso al cargo directivo, aspectos de preparación, formación, acceso, expectativas, representatividad del director/a y observaciones. Y la tercera dimensión, a la

problemática de la función directiva, referida a los aspectos de tiempos y tareas, perfeccionamiento e incentivos y convivencia y apoyos y observaciones. La valoración global del cuestionario de 1 a 9 plantea la idoneidad e importancia de los diferentes bloques propuestos para detectar, en general, la satisfacción- insatisfacción del profesorado, la claridad del lenguaje utilizado en general, extensión del cuestionario, facilidad para cumplimentar respuestas y presencia general del cuestionario.

Para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario se ha utilizado el juicio de expertos y el coeficiente de consistencia interna de Cronbach. Se ha realizado el análisis de fiabilidad para los ítems 24 y 51 por tratarse de una escala ordinal (tipo Likert), obteniéndose un Alfa de Cronbach ,870 y de ,817 del ítem 51, por lo que podemos afirmar que se han conseguido coeficientes de fiabilidad realmente consistentes, todos por encima de 0,80, que denotan, la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí, en relación a los elementos valorados y, en definitiva, la alta fiabilidad de cada uno de los bloques o subescalas de ítems analizadas (Mateo y Martínez, 2008).

4. Resultados

Los resultados de la investigación se han estructurado en torno a tres apartados que responden a las tres dimensiones del instrumento diseñado al efecto.

4.1. Influencia de algunas variables relevantes en aspectos relacionados con el acceso a cargos directivos.

Se ha pretendido conocer si un conjunto de variables independientes marcan o no diferencias estadísticamente significativas en la forma como los directivos han valorado las variables criterio o dependientes.

El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio debe ser competencia de ... ha obtenido un valor chi-cuadrado asociado a una probabilidad p estadísticamente significativa $,034 < .05$. El grupo de directivos entre 25 y 45 años opinan en su mayoría que el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio es competencia del profesorado, mientras que los directivos de 46 a 55 años consideran que debe ser competencia de la Administración.

La variable Titulación ha mostrado también una chi-cuadrado menor que $.05$ en el ítem 40 *Considera usted que la doble función del directivo es compatible* y el ítem 48 *El incentivo principal que lleva al directivo a ocupar su cargo son de tipo*, con un p valor de $,048$, indicando que existe dependencia entre ambas variables.

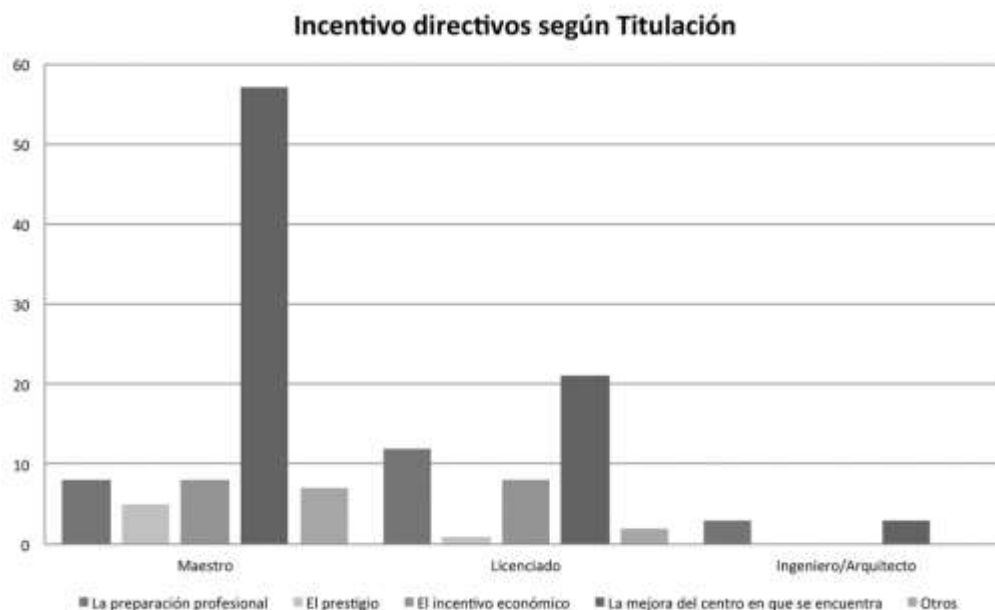
La tabla de contingencia del ítem 40 indica que tanto los directivos con titulación de maestros y los licenciados consideran que la doble función del equipo directivo es

compatible, mientras que los ingenieros/arquitectos no aciertan a ver dicha compatibilidad tan clara, con un empate claro de respuestas.

Por otro lado, los directivos que poseen la titulación de maestro consideran como incentivo principal para aceptar el cargo, la mejora del centro en el que se encuentra.

Los licenciados, mayoritariamente coinciden con los maestros, incrementándose el número de directivos que consideran que el incentivo es la promoción profesional, incrementándose. Ingenieros y arquitectos equilibran el incentivo mejora del centro y promoción profesional en igual medida.

Gráfico nº 1. Barras agrupadas de la tabla de contingencia Titulación * El incentivo principal que lleva a los directivos a aceptar su cargo



Destaca por otro lado, la variable *acreditado para ejercer la función directiva*, que pretende estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los directivos que estaban acreditados y aquellos que no lo están. Se han obtenido tres variables estadísticamente significativas, ítems 28, 46 y 47, *Ha recibido formación*

previa para el desempeño de la función directiva; El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y los procesos de innovación y cambio en el centro. La tabla de contingencia indica que los directivos que han sido acreditados en su mayoría han recibido formación, mientras los no acreditados, no han recibido formación para desempeñar la función. El nivel de significatividad de la prueba chi-cuadrado viene a confirmar el nivel de dependencia de ambas variables.

En cuanto a la variable Cargo que ejerce el directivo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cinco ítems, 26, 28, 30, 39 y 40. Independientemente del cargo que se ejerza, todos los miembros del equipo directivo coinciden en la necesidad de formación del equipo directivo y dirigida a los miembros del equipo directivo, fundamentalmente el director/a, Jefe de estudios y Secretario y en segundo lugar el resto de miembros que lo forman, especialmente en los Institutos de Educación Secundaria.

Por otro lado, se ha estudiado la relevancia o no del director/a en cuanto a su presentación voluntaria al cargo o ha sido nombrado por al Administración Educativa. Sólo dos ítems han resultado estadísticamente significativos, 31 y 38, *la forma actual de acceso de a la dirección potencia la elección de la persona, y en el caso de que sea Vd. director/a del Centro ¿cuáles son sus preferencias futuras?*, dando la significatividad estadística un p valor de .047 y .01 respectivamente al $p < .05$, mostrando que los directivos que se han presentado al cargo, tienen más conocimiento sobre la dirección y capacidad.

4.2. Acceso al cargo directivo

Los resultados obtenidos en referencia al acceso al cargo directivo mediante acreditación para ejercer la función directiva muestran un 50% de profesorado acreditado, frente al 50% restante de no acreditados. Los directivos encuestados ejercen el cargo repartidos entre director/a, Jefe de Estudios y Secretario, con porcentajes del 30,7%, 29,2% y 28,5% respectivamente, guardando diferencias estadísticamente significativas con el resto de cargos al obtener un p valor de $,004 < .05$.

Dos tercios de los directivos han ejercido un cargo directivo con anterioridad (66,9%) tratándose de una variable estadísticamente significativa al obtener un p valor $< .05$. Con relación al ítem 21, en el que se pregunta *si se ha presentado a director/a o ha sido nombrado*, las respuestas obtenidas indican que existen diferencias significativas a favor de la categoría *Me he presentado*, siendo el 77,8% de los directivos los que se han presentado a la elección de dicho cargo y sólo el 22,2% son nombrados por la Administración Educativa.

En relación a los años previos al ejercicio de la función directiva, los porcentajes obtenidos y tras realizar la chi-cuadrado se aprecian diferencias estadísticamente significativas, estando la experiencia docente entre los 5 y 20 años.

El 94,7% de los encuestados consideran por otro lado que deben recibir formación adecuada para desempeñar su trabajo, frente a un 5,1% que no lo considera necesario, debiendo recibirla todos los miembros del equipo directivo.

La formación que demandan responde en un 80% a una formación común para todos los miembros del equipo directivo, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las tres respuestas contempladas (diferenciada/Igual para todos/un bloque común y otro diferenciado), obteniéndose que hay dependencia entre las variables.

La respuesta al ítem 31 referente a si la forma actual de acceso a la dirección potencia la elección de la persona, un 29,9% piensan que potencia la elección de la persona que tiene un mayor conocimiento de las tareas de dirección.

Con relación a la decisión del Consejo Escolar de *informar favorablemente a un profesor o profesora para ser director/a*, los porcentajes válidos aseguran mérito y capacidad con un 58% y con un 32,1% decisión del Claustro. La chi-cuadrado asociada a un .05 a favor de mérito y capacidad /Decisión del Claustro, demuestra significativamente el resultado de la variable.

La valoración objetiva de los méritos de los candidatos es apoyada por dos tercios (68%) de los directivos. El 32% restante no considera posible dicha elección, encontrando tras realizar la chi-cuadrado, tratándose de una variable estadísticamente significativa con una categoría dominante (Sí frente a no), no de manera arbitraria.

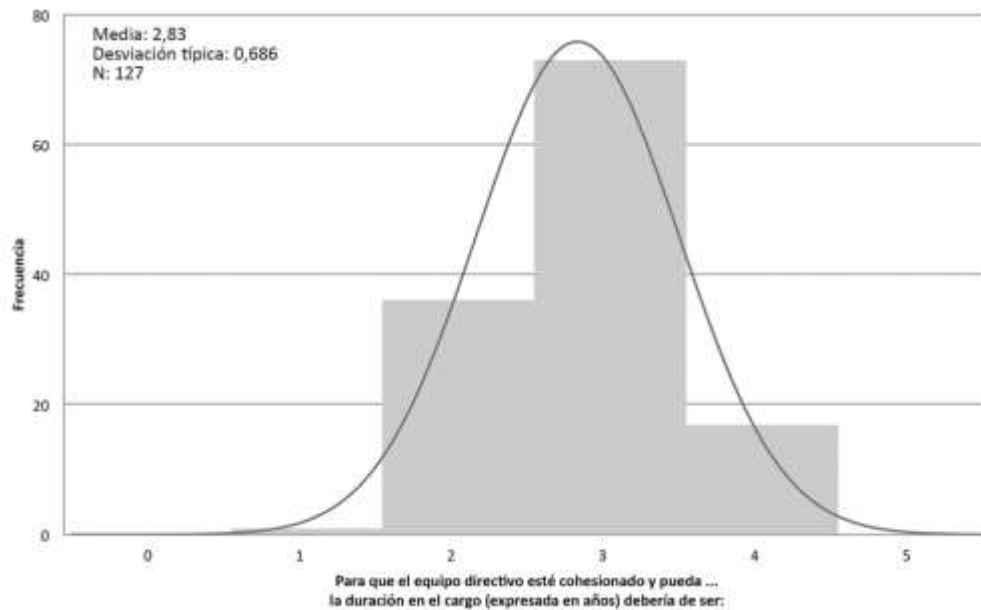
En cuanto a las categorías de *elección del director/a por concurso de méritos o elección del Consejo Escolar*, los resultados obtenidos son del 33,1% y 39,8% respectivamente. En el caso del acceso a la jefatura de Estudios y Secretario, domina la elección de la Administración Educativa, con un 74,1% y 76,4%.

Ante la función del director/a como representante de la Administración Educativa ante el centro educativo y representación del centro ante la Administración Educativa, el 84,9% de los directivos consideran que la doble función es compatible, siendo la variable estadísticamente significativa con un $p < .05$ y una categoría porcentual dominante (sí) vs (no), por lo que en la respuesta sí, existe dependencia entre la doble función de representación de la Administración Educativa y el centro Educativo.

4.3. Problemática de la función directiva

En cuanto a las respuestas obtenidas, los ítems que hacen referencia al tiempo de dedicación a la función directiva en cuanto al número de horas semanales de dedicación, predominan en los tres tipos de directivos la categoría central de 6 a 10 horas y la superior de más de 11 horas de dedicación, frente a la categoría inferior hasta 5 horas. La chi-cuadrado marca diferencias estadísticamente significativas al obtener un p valor menor de .05 a favor de las categorías media y superior. Preguntados sobre la duración en el cargo para desarrollar el Proyecto a la dirección, los directivos se concentran en las categorías centrales, entre 3 años y 4 ó 5 años, con un porcentaje del 87% de respuestas. Los directivos entienden que el tiempo para desarrollar el proyecto de centro, debe ser al menos de 3 a 5 años, a favor de las categorías centrales dominantes.

Gráfico nº 2. Histograma con curva normal de la distribución de datos del ítem 42



Las respuestas obtenidas en torno al ítem 43 evidencian que el sistema educativo permite al directivo adaptar la normativa y las órdenes de la Administración Educativa a la realidad del centro en un 45,1% siendo en menor medida, 27,1% los que piensan que únicamente permite ejecutar las órdenes de la Administración Educativa, y un 19,5% entienden que sólo pueden tomar por sí mismo algunas decisiones. La prueba chi-cuadrado asociada al ítem, confirma la existencia de dos categorías dominantes *Únicamente ejercer las órdenes de la Administración Educativa y Adaptar la normativa y órdenes de la Administración Educativa a la realidad del centro.*

Los resultados con relación a la actuación del equipo directivo de forma óptima, destacan un ambiente colaborativo (media de rango=2,06) y cohesión (media= 2,08). Sin lugar a dudas, los aspectos más valorados parecen considerarse la capacidad de liderazgo (media=3,79), apoyo a padres y madres (media= 3,90).

En cuanto al *perfeccionamiento del profesorado en ejercicio*, es considerado por el 37,5% como competencia del profesorado y un tercio, (33,8%) indican que es competencia de la Administración educativa y el 22,1% atribuye la competencia por igual al equipo directivo y a la Administración Educativa, encontrándose diferencias estadísticamente significativas, por lo que la competencia formativa recae según los directivos en cada uno de los profesores y profesoras y en la Administración Educativa.

Los procesos de Innovación y cambio en el centro según un tercio de los encuestados deben ser propiciados por todos los miembros de la Comunidad Educativa. Los dos tercios restantes se reparten entre cada uno de los grupos, Profesorado (18,5%), Equipo Directivo (19,3%), entre otros. La categoría *Por todos ellos*, con un porcentaje del 34,1% como categoría dominante.

En cuanto al ítem referido a incentivos en los directivos, el 17,4% considera que el incentivo principal es la promoción profesional, siendo un 10,8% los que afirman el incentivo económico que supone el cargo. El 62,1% defienden que el incentivo principal es la mejora del centro, confirmándose la significatividad de la variable *la mejora del centro en que se encuentra*.

Por otro lado, los directivos indican no poseer en su opinión los suficientes incentivos para el desarrollo y mantenimiento de su labor, observados los resultados obtenidos a nivel descriptivo. La desviación típica calculada ($S=1,23$), denota cierta homogeneidad en las respuestas. Así pues, las categorías escasísimos incentivos (36,8%) y tienen algunos incentivos (45,9%), han marcado diferencias estadísticamente significativas mediante la chi-cuadrado con las dos categorías

contempladas. Por otra parte, la media alcanzada 3,36, sitúa el promedio entre las categorías escasísimos incentivos y carece absolutamente de incentivos.

Con relación a la *responsabilidad de los equipos directivos con respecto a la convivencia en los centros*, más de la mitad de los encuestados (56,7%), afirman no tener poder y autoridad suficiente para la responsabilidad de la convivencia en el centro. Un tercio, (32,8%), cree que comparte el poder con otras Instancias. Sólo un 5,5% considera que tiene el poder y la autoridad suficiente para resolverlos.

5. Discusión y conclusiones

Las conclusiones constituyen una aproximación al objetivo planteado en la investigación con referencia al análisis desarrollado con los propios equipos directivos, sobre el proceso de acceso a la dirección en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y tratar de identificar las principales dificultades y necesidades formativas percibidas en el acceso a la dirección escolar.

En primer lugar destaca la Influencia de algunas variables relevantes para el acceso a la Dirección y cargos directivos desde la opinión de los propios cargos. Con respecto al sexo, los hombres opinan que el perfeccionamiento del profesorado debe ser competencia de la Administración o bien del Equipo Directivo. Las mujeres opinan que el perfeccionamiento debe de ser responsabilidad de cada uno de los profesores/as. Respecto a la edad (25-45 años), consideran que el perfeccionamiento del profesorado debe ser competencia de cada uno de los profesores y profesoras. A

partir de los 45 años de edad consideran que la competencia le corresponde a la Administración Educativa.

La titulación que posee el directivo, influye al considerar que los directores no pueden cumplir la doble función de representantes del Claustro y de la Administración. El incentivo principal para aceptar el cargo es el mejor funcionamiento del centro. Los arquitectos e ingenieros, consideran que la doble función del Equipo Directivo no está clara, el resto de los encuestados opinan lo contrario. Los equipos directivos deben recibir una formación adecuada para el desarrollo del trabajo, en función de los años de experiencia; en especial, los tramos 11-20 y 21-30 años de ejercicio profesional.

Con relación a la acreditación a la dirección, influye el haber recibido formación previa a la función directiva, así como sobre el perfeccionamiento del profesorado y los procesos de innovación y cambio. Respecto al cargo que se ejerce dentro del Equipo Directivo, éste ha generado diferencias significativas en cinco ítems, formación adecuada para desempeñar el cargo, número de horas necesarias para esta formación, necesidad de formación específica, preferencias futuras de los cargos de Jefatura de Estudios y Secretaria, y la doble función de representatividad del director/a (ante el Claustro y ante la Administración). Los directores y los Jefes de Estudios en la variable "preferencias futuras", muestran mayor interés que los Secretarios en querer continuar en el cargo.

Se han encontrado diferencias significativas respecto a las formas de acceso y a las preferencias futuras. El profesorado que se presenta para ser director/a opina que la forma actual de acceso potencia a las personas que tienen más conocimiento sobre la dirección, mayor capacidad de gestión y más facilidad para las relaciones humanas.

Los que son nombrados por la Administración no comparten la misma opinión. De tal modo que los directivos que antes de ejercer el cargo tienen una experiencia docente entre 11-20 años, tienen mayor poder y autoridad para resolver los problemas de convivencia de los centros.

Con respecto a la experiencia en cargos directivos, en cuanto a la formación inicial, se han establecido cuatro categorías, distribuidas en tres cuartiles (Q1, Q2 y Q3), situándose en baja preparación la investigación educativa. En preparación media-baja se sitúan las técnicas de dinámica de grupo y formación de profesorado. En preparación de tipo medio, la legislación, técnicas de gestión, planificación, evaluación y organización del centro y por último en preparación de tipo alta, los documentos oficiales y el conocimiento del entorno.

Sobre la formación del Equipo Directivo, la mayoría de los encuestados consideran que deben recibir una formación adecuada para desempeñar su trabajo los equipos directivos. Esta opinión es compartida por todos los cargos directivos. Respecto al tipo de formación demandada, los encuestados afirman la necesidad de realizar cursos de formación con un doble carácter (de bloque común para todos y específico, en función del cargo que desempeñan). Estiman que esta formación se debe realizar en horario laboral (lectivo). La mitad de los encuestados expresan que han recibido más de 100 horas en cursos.

En conclusión, se puede afirmar que la concordancia lograda al comparar la vía descriptiva (promedios y cuartiles) con la multivariante (análisis de conglomerados jerárquico) es altamente satisfactoria, por lo que podemos afirmar que las

conclusiones que se deriven de estos datos están altamente validadas mediante un complejo proceso de triangulación analítica.

En el estudio, en cuanto al acceso a los cargos directivos, los encuestados dan la mayor valoración al conocimiento que se tiene de las funciones de dirección y sobre la capacidad de liderazgo en el centro (Sarasola, 2004). Destacan la gestión del director/a del centro, méritos y capacidad, como aspectos a tener en cuenta en el informe del Consejo Escolar del centro. Esta decisión depende, básicamente, del Claustro de Profesores representados en el Consejo Escolar. Los cargos directivos consideran que es posible objetivar los méritos de los candidatos para su selección. Apostando los encuestados por un sistema de concurso de méritos y elección del Consejo Escolar para los directores y directoras y por decisión de la Administración para el nombramiento de las Jefaturas de Estudio, Secretarías y otros cargos. Los cargos directivos muestran sus preferencias de cara al futuro en dejar el cargo una vez finalizado el periodo para el que fueron nombrados, en especial, los Jefes de Estudio y los Secretarios. Una mayoría (el 84´9%) estima que los directores y directoras pueden compatibilizar la doble función de ser los representantes de la Administración ante el centro y del centro ante la Administración.

Otro tema abordado en el estudio, es la problemática de la función directiva, así pues, con relación a las horas que dedican a la función directiva se encuentra entre las 6-10 horas semanales. Este tiempo se dedica a representar el centro, a reuniones y a tareas burocráticas. Por otro lado, el tiempo estimado por el equipo directivo para desarrollar su proyecto educativo, con un óptimo nivel de funcionamiento, se sitúa entre 4 y 5 años. En referencia a la estructura del sistema educativo consideran que ésta, permite al directivo ejecutar las órdenes recibidas de la Administración, en

primer lugar respecto a la realidad del centro y en segundo lugar adaptar la normativa, por este orden de importancia. Consideran que la forma más adecuada de actuar del Equipo Directivo debe ser el apoyo a padres y madres y también su capacidad de liderazgo.

En cuanto al perfeccionamiento del profesorado los directivos consideran que se debe tomar como referente la necesidad de los propios profesores y profesoras y los de la Administración Educativa. En referencia a los procesos de innovación y cambio en los centros educativos entienden que deben ser propiciados por el equipo directivo. El estímulo más valorado por el equipo directivo es la mejora del propio centro, indicando la necesidad de motivar para la presentación de candidatos a los cargos con más incentivos.

Por otro lado, los cargos directivos ponen de relieve su incapacidad para abordar temas relacionados con la convivencia escolar, encontrando el mayor apoyo en el propio Equipo Directivo, el Claustro de Profesores, el Consejo Escolar y la Inspección Educativa. Por el contrario, los sectores con los que se sienten con menos apoyo son otros servicios de la Administración de Educación (Secretaría General, Recursos Humanos, Ordenación Educativa, Planificación, etc.), los centros de Formación del Profesorado (CEP) y, especialmente, los Sindicatos. Con respecto al presupuesto disponible para la organización y el funcionamiento de los centros Educativos, gran parte de los directivos lo considera insuficiente para poder desarrollar proyectos de innovación y mejora de la realidad escolar de cada centro.

Los hallazgos indican el interés mostrado por los directivos en continuar desempeñando su función en el mismo centro en un futuro, mientras que aquellos que

han sido nombrados por la Administración Educativa, quieren dejar de serlo cuando terminen el mandato para el que han sido nombrados, apareciendo una disociación entre las disposiciones oficiales, la revisión de la literatura y la realidad escolar (Oria, 2007).

Por otro lado, las dificultades encontradas denotan la falta de autonomía y liderazgo de los directivos, escapándose de su control un funcionamiento óptimo del centro educativo, al tener excesivas responsabilidades a su cargo. Así, aunque con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación de 2013 (LOMCE) se abre un camino hacia la profesionalización de los cargos directivos, los encuestados apuestan por un sistema mixto de concurso de méritos y elección por parte del Consejo Escolar para los directores y la yuxtaposición de la Administración para el nombramiento del resto de cargos directivos, en línea con las aportaciones encontradas por Oria (2007), en cuanto a las garantías planteadas en referencia a la formación.

Por último, se considera que la función directiva implica un alto compromiso con la comunidad educativa que le exige una dedicación exclusiva para el desarrollo de las tareas propias del cargo, por lo que es importante que durante el periodo del ejercicio de la dirección, los directores y directoras, no realicen labores docentes con estudiantes ni responsabilidades de tutorización a grupos. Se considera imprescindible y fundamental la mejora de los incentivos para los directores/as en aspectos profesionales, económicos y sociales que permitan a los futuros directivos un honor poder conseguirlo y un prestigio social el desarrollarlo con eficacia. La evaluación permanente del cargo ayudará a consolidar un modelo de dirección de los centros sólido y estable, por lo que sería muy aconsejable un amplio consenso parlamentario, con apoyo explícito de los grupos políticos mayoritarios en esta tarea, implicando el

apoyo social, educativo y político que dé consistencia al sistema educativo y evite las fluctuaciones políticas.

6. Bibliografía

Almazán, L. (2011). "La Escuela Primaria". Pp. 509-529 en *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Álvarez, M. (2006). "La misma dirección para una nueva escuela". *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 30-36.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México, Ensayos y Documentos.

Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, pp. 313-332.

Bardisa, T. (2007). "¿Qué formación para qué dirección?". *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 15, 3, pp. 13-52.

Barrios, Ch., Iranzo, P. y Tierno, J. M. (2013). "Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña". *Revista Profesorado*. Vol. 17, 3, pp. 371-387.

Bolívar, A. (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 5, pp. 79-106.

Cantón, I. y Arias, A. R. (2008). "La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad". *Revista de Educación*, 345, pp. 229-254.

Coronel, J. M. (1998). "Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros". *Investigación en la escuela*, nº 34, pp. 37-47.

Coronel, J. M. (2003). "Liderazgo y gestión en las organizaciones educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar". *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 11, 6, pp. 9-13.

Dyson, A. (2008). "Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y escuelas urbanas" (pp. 159-173) en *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración* Madrid: Narcea.

Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis.

Estruch, J. (2002b). "Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares". *Revista de Educación*, 329, pp. 77-90.

Fleiss, J. L., Cohen, J. y Everitt, B. S. (1969). "Large-sample standard errors of kappa and weighted kappa". *Psychological Bulletin*, 72, pp. 295-300.

Gairín, J. (1997). "Reflexiones sobre la formación de Equipos directivos en España" (pp. 53-76) en *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Granada: GEU.

Gairín, J. y Castro, D. (2010). "Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España". *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 401-416.

Gama, H. D. y Otros (2010). "Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública". Dados - Revista de Ciências Sociais, 53. Consulta 8 de febrero de 2014 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21817694005>)

Iranzo, P., Barrios, Ch. y Tierno, J. M. (2008). "Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad". *Aula de Innovación Educativa*, 171, pp. 38-43.

Landis J. R. y Koch G. G. (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data". *Biometrics*, 33, pp. 159-74.

Lorenzo, M. (2005). "El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía*, nº 232, pp. 367-389.

Lorenzo, M. y Otros (1997). *Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales*. Granada, GEU.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid, La Muralla S.A.

MEC (1945). "Ley de Educación Primaria". Madrid, *Magisterio Español*.

MEC (1970). "Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa" (LGE). *BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970*.

MEC (1980). "Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares" (LOECE). *BOE nº 154, de 27 de junio de 1980*.

MEC (1985). "Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación" (LODE). *BOE nº 159, de julio de 1985.*

MEC (1990). "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo" (LOGSE). *BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.*

MEC (1995). "Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes" (LOPEGCED). *BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.*

MEC (2002). "Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación" (LOCE). *BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.*

MEC (2006). "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación" (LOE). *BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.*

MEC (2013). "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa" (LOMCE). *BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.*

Mulford, B. (2006). "Leadership and quality secondary education." *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 10, 1. Consulta 4 de febrero de 2014 (<http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>)

Newman, F. M. y Otros (2000). *Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools*, Paper presented to Annual Meeting of the American Educational Research Association, 3rd April, New Orleans.

Oria, M. R. (2007). "Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea". *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 15-51.

Pascual, R. y Villa, A. (1991). *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diversos países*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ramírez, A., Marín, V y Sánchez, J. (2014). "La competencia mediática de los estudiantes de cuarto de primaria de la comunidad autónoma de Andalucía". *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 13, pp. 542-575. Consulta 18 de enero de 2014 (http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/13/secciones/abierta/a_02_competencia_mediatica.html)

Rodríguez, Cl. y Gutiérrez, J. (2005). "Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario". *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39, pp. 135-157.

Rodríguez, Cl., Pozo, M.T. y Gutiérrez, J. (2006). "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior". *Relieve*, v. 12, 2. Consulta 27 de marzo de 2014 (http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)

Rosales, C. (2001). "Función directiva: Hacia un liderazgo educativo". *ADAXE-Revista de Estudios y Experiencias*, 17 pp.25-37.

Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). "Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15, 3. Consulta 10 de marzo de 2014 (<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>)

Sarasola, M. R. (2004). "Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12, 57. Consulta 10 de marzo de 2014 (<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/212>)

Teixidó, J. (2007). "El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE". *Participación Educativa*, nº 5, pp.39-48.

Teixidó, J. (2005). *Los centros educativos como organizaciones*. Groc. Curs de Formació Inicial per a l'exercici de la funció directiva. Consulta 8 de febrero de 2014 (http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/centro_como_organizacion.pdf)

Teixidó, J. (2000). "¿Qué impulsa a los docentes a la dirección. Un estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo?". Pp.1-31 en *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal, Actas VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas*. Granada. GEU.

Teixidó, J. y Albert, J. (2006). *Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de formació*. Documento policopiado.

Valle, J. M. y Martínez, C. A. (2010). "La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un supra-modelo nacional?". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 1, pp. 55-68.

Viñao, A. (2004). "Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada". *Revista Española de Pedagogía*. Vol 62, 228, pp. 279-304.