



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Ritacco Real, P., y Ritacco Real, M. (2019).
Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. Un
estudio cualitativo en la Provincia de Granada (Andalucía).
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.),
*Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión
internacional* (85-94). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLARES EN ESPAÑA-CATALUÑA: PERFILES, FUNCIONES Y BASES PARA EL COMPROMISO

*Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, Charo Barrios Arós
y Juana María Tierno García*

INTRODUCCIÓN

La dirección pedagógica se considera decisiva para el éxito escolar y para la calidad de los sistemas educativos porque puede incidir en los contextos y condiciones de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; McKinsey y Company, 2010; OCDE, 2008).

Son todavía prioritarias las cuatro líneas de acción identificadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009): redefinir las responsabilidades y funciones de liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

Los directores necesitan comprometer a la comunidad educativa para el éxito educativo y ello puede conseguirse dinamizando los consejos escolares (Armstrong, MacDonald y Stillo, 2010; Cisler y Bruce, 2013; Collage Board Advocacy, 2009; Wilkerson, 2010), implicando al profesorado en la mejora de su acción docente, y apoyando especialmente a los noveles, más influidos por el contexto y el entorno escolar y necesitados de mayor apoyo (Cherian y Daniel, 2008; Dee, Henkien y Singleton, 2006; Hulpia y Devos, 2010).

En España se constata la heterogeneidad de los desarrollos legislativos en las diferentes comunidades autónomas en relación con la profesionalización de los directores escolares. En Cataluña existe una tendencia legislativa hacia su profesionalización que podría

estar ejerciendo un efecto incentivador para la función del liderazgo y que contrasta con la “no profesionalización” y el bajo interés por los cargos directivos en el resto de España (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014). Cuatro decretos (Generalitat de Catalunya, 2010a; 2010b; 2014a; 2016) definen actualmente la profesionalización y las atribuciones de los directores en esta comunidad autónoma.

En lo relativo a la investigación sobre el liderazgo escolar, cabe decir que en el contexto español se precisan estudios de carácter representativo sobre las tendencias generales del ejercicio de la dirección que ofrezcan información acerca del estado de la cuestión tanto en el ámbito nacional como en diferentes comunidades autónomas (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2009).

Con base en estos antecedentes, se presentan resultados de una investigación realizada¹ con la finalidad de conocer el impacto que están teniendo las políticas sobre el liderazgo escolar en los contextos educativos. La investigación analiza cómo se está construyendo la figura del director escolar en los centros con relación a las formas de acceso al cargo y a su formación específica para la función directiva, al tipo de liderazgo y modelos de dirección, a la satisfacción y a las condiciones facilitadoras y limitadoras relativas a su ejercicio.

UNA METODOLOGÍA MIXTA

En la investigación se utilizó una metodología mixta que incluye un estudio cuantitativo con una muestra representativa de centros de educación primaria (con base en un cuestionario *ad hoc* aplicado mediante la plataforma Lime Survey) y un estudio cualitativo de casos múltiples (mediante 17 entrevistas semiestructuradas a directores). En este trabajo nos centraremos exclusivamente en los resultados extraídos del cuestionario que fue sujeto a un tratamiento de estadística descriptiva y no paramétrica (prueba del Chi-cuadrado) con el programa SPSS (por sus siglas en inglés) v.22.0.

1 P. Iranzo, Proyecto LINE 2014 “Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas”, financiado por la Universidad Rovira i Virgili (URV) y el Banco Santander.

Para este trabajo se han seleccionado las variables referidas a: 1) la caracterización de los directores; 2) cómo perciben el ejercicio de la propia función directiva, y 3) cómo perciben el compromiso de la comunidad educativa. Se puso especial énfasis en aquellas variables en cuya relación aparecieron diferencias significativas.

La población se compuso por 217 colegios (públicos y concertados-privados) de las seis comarcas de la provincia que constituyen los Servicios Territoriales de Educación de Tarragona. Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística para población finita (margen de error de 0.05 por ciento), resultando 139 directores. A continuación, se seleccionó una muestra probabilística, estratificada con afijación proporcional (a tipología de centro y a comarca geográfica).

La pluralidad y representatividad de la muestra permite realizar un análisis diferencial de la dirección escolar en las distintas tipologías de escuelas (rurales, urbanas, concertadas-privadas y de alta complejidad) y obtener información relativa a los estilos de dirección desarrollados.

RESULTADOS: CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

En el estudio participaron un total de 128 directores de escuela (92 por ciento de la muestra): 69.5 por ciento de mujeres (89) y 30.5 por ciento de hombres (39). Dado que el porcentaje de docentes es de 83.76 por ciento de mujeres y de 16.24 por ciento de hombres, se observa una ligera masculinización de la dirección. La edad de los directores oscila entre 31 y 65 años, con una media de 50 años (σ7.40).

El 87.5 por ciento de las escuelas (112) son públicas: 97 urbanas (75.8 por ciento) y 15 rurales (11.7 por ciento). Existen, entre ellas, 19 centros de máxima complejidad (Generalitat de Catalunya, 2014b). El 12.5 por ciento de las escuelas (16) son concertadas o privadas. En éstas, sólo 37.5 por ciento de los directores son mujeres, frente a 74.1 por ciento en las públicas.

Los directores tienen entre dos meses y 30 años de experiencia, con una media de 9.68 años (σ6.81). El 47 por ciento tiene expe-

riencia en equipos directivos anteriores y 40 por ciento ha ejercido otros cargos de coordinación. El 69 por ciento de la muestra tiene formación inicial para la dirección, y 83 por ciento afirma realizar formación directiva continua. Finalmente, el promedio de tiempo de docencia que realizan los directores es de 10.81 horas a la semana ($\sigma 5.56$).

ESTILOS DE DIRECCIÓN AUTOPERCIBIDOS Y FUNCIONES DIRECTIVAS

En primer lugar, se pide a los directores que definan su acción directiva a partir de uno de los siguientes términos: mandar, liderar, gestionar o coordinar. Los resultados son los siguientes:

CUADRO 1
Estilos de dirección autopercebidos

Estilo de dirección	Porcentaje	Denominación a partir de ahora
Gestión	46%	Directores - gestores
Liderazgo	30%	Directores - líderes
Coordinación	17%	Directores - coordinadores
Otros	7%	

Existen diferencias significativas en función del género: 51 por ciento de las mujeres frente a 36 por ciento de hombres afirma gestionar y sólo 25 por ciento de mujeres frente a 41 por ciento de hombres dice liderar.

En cuanto al ejercicio de las funciones y actuaciones directivas establecidas en la normativa (Ley de Educación de Cataluña, 2009), obviamente, dicen ser realizadas por la mayoría (95.4 por ciento). Se observa, no obstante, una mayor dedicación a las funciones de “organización y funcionamiento del centro” en 45 por ciento de los directores-gestores, frente a 29 por ciento de los directores-líderes o 18 por ciento de los directores-coordinadores.

La función que realizan en menor medida es la “organización de jornadas y horario del personal”, señalada por 37 por ciento de los

directores-gestores, 23 por ciento de los directores-líderes y sólo 14 por ciento de los directores-coordinadores.

De entre las funciones asignadas destaca por su mayor dificultad la de “dirección pedagógica y liderazgo”. Especialmente difícil resulta para los directores-gestores (35 por ciento), frente a 19.5 por ciento de los directores-líderes u 11.4 por ciento de los directores-coordinadores. También se observa una mayor dificultad en los directores que tienen una edad entre 40-49 años o entre 5-8 años de experiencia. Asimismo, los hombres manifiestan una mayor dificultad que las mujeres en el ejercicio de esta función.

En segundo lugar, señalan mayor dificultad en la función de “organización del funcionamiento del centro”, a pesar de ser la función que más realizan, especialmente los directores de mediana edad (entre 40 y 49 años), así como los directores que están en su primer mandato.

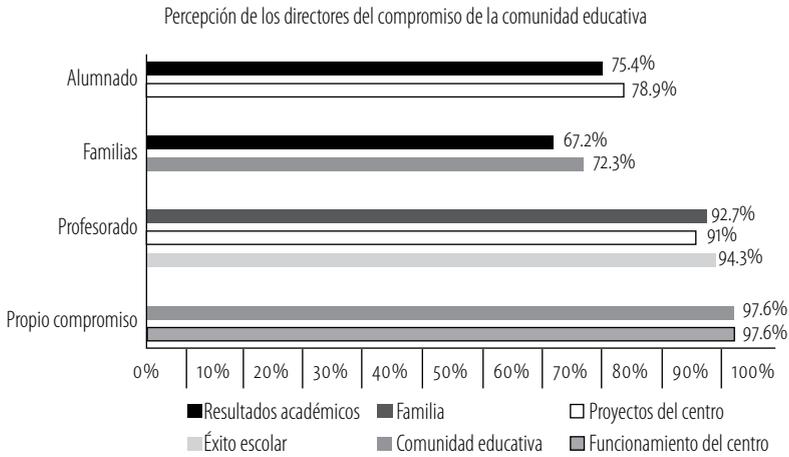
En cuanto a las actuaciones directivas, se observan ciertas diferencias en función del estilo de dirección con el que se autoperciben: los directores-líderes dicen privilegiar las acciones de “dirigir y supervisar las actividades del centro” y “mantener una red de relaciones tanto en el centro como en el entorno”. La actuación de “impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros”, enmarcada en la función de “dirección pedagógica y liderazgo”, es realizada en alto grado sólo por la mitad de los directores y se observa más en el colectivo femenino (33 por ciento) que en el masculino (17 por ciento), también en aquéllos con menor experiencia. Por otra parte, los directores-coordinadores priorizan acciones como “fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente”. No destaca actuación específica alguna en el grupo de directores-gestores.

PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO EN LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR

La gráfica 1 recoge las principales tendencias relativas a ese compromiso:

GRÁFICA 1

Percepción del compromiso de la comunidad educativa



Los directores que tienen entre 50-59 años perciben más elevado el compromiso de todos los agentes de la comunidad; los que tienen más experiencia son los que lo perciben menos. Por otra parte, los directores-líderes valoran como más positivo el compromiso de las familias con los resultados de sus hijos. Los directores de centros de máxima complejidad perciben significativamente más bajos tanto el compromiso de las familias con los proyectos del centro y con los resultados de sus hijos, como el compromiso del alumnado con sus resultados. Algunas acciones de los directores-líderes para potenciar el compromiso serían dar ejemplo de su propio compromiso, reflexionar y desarrollar dinámicas de grupo. Los directores-gestores priorizarían acciones basadas en la comunicación y la atención personalizada.

CONCLUSIONES

Sobre la base legislativa de la Ley Orgánica de Educación (2006) en el nivel español y la Ley de Educación de Cataluña (2009), que establecieron las funciones y atribuciones de los directores, los resultados evidencian una red de centros básicamente pública con baja

proporción de centros categorizados de alta complejidad y en la que el perfil directivo ejercido está ligeramente masculinizado en los centros públicos y prácticamente masculinizado en los concertados-privados. Se daría una media de edad madura y una experiencia directiva cercana a los 10 años, siendo notable la experiencia previa de éstos en tareas de dirección o coordinación. Prácticamente 70 por ciento ya ha recibido formación inicial, cumpliendo con la normativa vigente, y su formación permanente supera aún más ese porcentaje. También destaca que los directores realizan docencia además de las tareas de dirección.

Más allá de las directrices normativas, y siempre según sus percepciones y atribuciones: el estilo de dirección basado en la gestión sería más común que el de liderazgo o coordinación, con un cierto sesgo, además, femenino. En ese mismo sentido, de entre las funciones que establece la normativa, los directores manifiestan una mayor dificultad en desarrollar la función de dirección pedagógica y liderazgo. Además, de entre sus actuaciones destaca la baja realización —en comparación con las otras— del impulso de la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros.

Los directores-líderes son los que más se apoyarían en redes de relaciones con el entorno del centro y dicen orientar, dirigir y supervisar.

En cuanto a la percepción que tienen los directores sobre el compromiso de los distintos colectivos de la comunidad educativa, se constata: a) una valoración significativamente más baja respecto al compromiso de familias-alumnos con el proyecto de centro y con los resultados académicos en los “centros de máxima complejidad”; b) una percepción de mayor compromiso del profesorado con el proyecto del centro, cuanto menor es su número (escuelas más pequeñas) y cuantas más horas de docencia directa con alumnos realizan los directores; c) el compromiso que reconoce tener el propio director con la comunidad educativa es mayor en los centros de tamaño mediano, y d) analizadas las acciones de los directores para una mayor implicación de todos los colectivos, factor clave de la mejora educativa, resalta que los directores-líderes dan ejemplo de su propio compromiso, reflexionan y desarrollan dinámicas de

grupo. Los directores-gestores utilizan estrategias comunicativas y de atención personalizada.

Se constata que la legislación no tiene ni fácil ni directa traslación al ejercicio directivo en los centros y que se requieren acciones de política educativa que incrementen la formación colegiada y basada en análisis de las problemáticas reales. Se está erigiendo como una diferencia relevante entre la legislación española y la catalana la actual capacidad de los directores catalanes de establecer el perfil profesional de los docentes que necesita el desarrollo de su proyecto de dirección y, en función de ello, elegir parte de su plantilla de personal (Generalitat de Catalunya, 2014a; 2016).

Chapman y Sammons (2013) resaltan la importancia de los *middle leaders* para el éxito escolar. Todo lo que aumente los liderazgos pedagógicos y se encuentre distribuido en los centros pasa por apostar decididamente por el desarrollo profesional de los docentes y el desarrollo organizativo de los centros. Aunque todavía es pronto para tener datos sobre el impacto de la aplicación de las normativas analizadas, parece relevante seguir su evolución. De hecho, en esta investigación ya aparece que la estabilidad de la plantilla (Generalitat de Catalunya, 2014a) es valorada por los directores como un elemento que resultará altamente facilitador de la capacidad educativa de los centros.

REFERENCIAS

- Aramendi, Pello, Joan Teixidó y José Luis Bernal (2009), "Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco", *Revista de Educación*, núm. 11, pp. 119-136.
- Armstrong, Stephen, Jane MacDonald y Sandy Stillo (2010), "School counselors and principals", *Journal of School Counseling*, vol. 8, núm. 15, pp. 1-27.
- Chapman, Christopher y Pamela Sammons (2013), *School self-evaluation for school improvement: What works and why?*, Project Report, Glasgow, CfBT Education Trust.
- Cherian, Finney e Yvette Daniel (2008), "Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change", *International Journal*

- of *Education Policy & Leadership*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-11, <<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/97/35>>, consultado en marzo de 2017.
- Cisler, Amanda y Mary Bruce (2013), “Principals, what are their roles and responsibilities?” , *Journal of School Counseling*, vol. 11, pp. 1-27, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012313.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- College Board Advocacy (2009), *Finding a way: practical examples of how an effective principal-counselor relationship can lead to success for all students*, <<https://securemedia.collegeboard.org/digitalServices/pdf/nosca/finding-a-way.pdf>>, consultado en enero de 2016.
- Dee, Jay, Alan Henkien y Carole Singleton (2006), “Organizational commitment of teachers in urban schools”, *Urban Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 603-627.
- Generalitat de Catalunya (2016), *Resolución ENS/1128/2016 (de los perfiles profesionales de los puestos de trabajo específicos en centros educativos públicos [...] y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos)*, <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=725394&language=ca_ES>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2014a), *Decreto 39/2014 (por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes)*, <http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=658349>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2014b), *Resolución ENS/906/2014 (por la cual se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial)*, <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=661098&language=ca_ES&action=fitxa>, consultado en marzo de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2010a), *Decreto de autonomía de los centros educativos*, <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5686/1108859.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- Generalitat de Catalunya (2010b), *Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente*, <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5753/1147537.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Hulpia, Hester y Geert Devos (2010), “How distributed leadership can make a difference in teachers’ organizational commitment? A Quali-

- tative Study”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 565-575.
- Iranzo, Pilar, Juana María Tierno y Rosario Barrios (2014), “Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos”, *Teoría de la Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 229-257.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2008), “Seven strong claims about successful school leadership”, *School leadership & Management: Formerly School Organization*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42.
- McKinsey & Company (2010), *How the world’s most improved school systems keep getting better*, <<http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting>>, consultado en marzo de 2017.
- OCDE (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, <<http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- OCDE (2008), *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, París, <<http://oecd.org/edu/school/44374937.pdf>>, consultado en marzo de 2017.
- Wilkerson, Kevin (2010), “School counsellor reform and principals’ priorities: a preliminary content analysis of the National Association for Secondary School Principals (NASSP) Bulletin (1997-2007) Informed by Guiding Documents of the American School Counsellor Association (ASCA)”, *Education*, vol. 131, núm. 2, pp. 419-436.