

Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares

Ricardo Serrano Albendea¹; Ana María Martín-Cuadrado²

Recibido: enero 2016 / Evaluado: julio 2016 / Aceptado: julio 2016

Resumen. Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección escolar en la mejora de los aprendizajes. Conocer la problemática a la que se enfrentan las direcciones diariamente debe ser útil no únicamente para concederles más apoyo, sino también para confeccionar programas de formación directiva basados en la realidad de las instituciones educativas. Con este trabajo nos proponemos investigar cómo afecta al director actual el conjunto de problemas diagnosticados en décadas anteriores, verificando cuáles se mantienen vigentes en la actualidad y cuáles de las funciones que la normativa les adjudica les generan mayor problemática a la hora de llevarlas a cabo. Para ello aplicamos un cuestionario preparado ad-hoc a una muestra representativa de una población de 242 directoras/es de los centros públicos de primaria y secundaria de la delegación territorial de Barcelona Comarcas, en Cataluña. La teoría muestra la escasa formación requerida tradicionalmente para el acceso al cargo de director y se corresponde con la pobre formación directiva que manifiestan tener las direcciones estudiadas. Los resultados ratifican la vigencia en la actualidad de problemáticas como la excesiva carga de trabajo, la deficiente formación técnica recibida, el incumplimiento laboral de los docentes que dirigen y el poco respaldo de la Administración. Las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico, con la organización del centro y con la jefatura de personal son por este orden las que se perciben como las más difíciles de llevar a cabo. Posibles soluciones pasan por proporcionar a las direcciones un marco que les permita desarrollarse profesionalmente a partir de una formación específica en competencias relacionadas con el liderazgo pedagógico y las relaciones interpersonales y les dote de mayor capacidad de actuación y decisión.

Palabras clave: Dirección escolar; problemas del director escolar; formación del director escolar; liderazgo pedagógico; funciones de la dirección escolar

[en] Diagnosis of the current problems of principals

Abstract. Different studies coincide in pointing out the importance of a good school management to improve the learning. Being aware of the problems the principals have to face daily, should be useful not only to give them more support, but also to prepare training programs for them based on the reality of educational institutions. The aim of this project is to investigate how the problems identified in previous decades affect the current principal, determining which of them are still valid and which of the tasks and accountabilities set out in the regulations mean a problem. In order to find out the answer we passed out a questionnaire, elaborated ad-hoc, to a representative number of headmasters: 242 principals of primary and secondary public schools belonging to *Barcelona Comarcas* regional office in Catalonia. The theory shows the poor training they have traditionally received to become principals and at the same time the poor training they believe to have. The results confirm current problems such as excessive amount of work, low training received, breach of contract by their teachers and lack of support by the administration. The tasks related to pedagogical leadership, organisation

¹ INS Santa Eulàlia (España)

E-mail: rserran3@xtec.cat

² UNED (España)

E-mail: amartin@edu.uned.es

of the centre and personnel management are (in the mentioned order) the most difficult ones to carry out. Possible solutions involve helping the principals with their professional development, based on a specific training in competences related to pedagogical leadership and interpersonal relationships and also providing them with optimum power of decision and autonomy.

Keywords: School management; school principal problems; training headteacher; pedagogical leadership; school management functions.

Sumario: 1. Introducción. 2. Evolución de la problemática directiva en España a lo largo de las reformas educativas. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Conclusiones 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Serrano Albendea, R. (2018). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1193-1210.

1. Introducción

Numerosas investigaciones demuestran el papel clave que desempeñan los directores/as de los centros escolares a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (OCDE, 2008; Bolívar, 2010; Gairín y Castro, 2010; Informe McKinsey, 2010). Conocer la problemática a la que se enfrentan debe ser útil para concederles más apoyo y confeccionar programas de formación directiva basados en la realidad de los centros escolares.

Hemos conocido diferentes aportaciones desde las que se ha abordado el estudio de los problemas que se les presentan a los directivos escolares en el ejercicio de su profesión, (Almohalla et al., 1991; Gairín, 1995; Villa et al., 1998; Diez, 2004). A pesar del rigor de estas investigaciones, la mayoría se publicaron hace varias décadas y por tanto nos surgen cuestiones como: ¿ha evolucionado o se ha matizado esa problemática en nuestra sociedad del conocimiento y en nuestro entorno? La evidente realidad multicultural presente en las actuales instituciones educativas españolas ¿ha provocado la emergencia de nuevos problemas para las direcciones?, ¿cómo han afectado las diversas reformas educativas a esta problemática?, ¿qué problemas emergentes enfrentan estos profesionales en nuestro tiempo? y todo lo anterior, ¿qué matices presenta en la población que investigamos?

Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones, nos hemos centrado en el ámbito nacional para descubrir cómo han afectado las diversas reformas educativas desde la LOE (1985) hasta la LOMCE (2013) a esta problemática y qué conclusiones obtuvieron los investigadores durante esos años. Finalmente hemos llevado a cabo una investigación con la que intentamos averiguar a través de la metodología cualitativa cómo ha evolucionado dicha problemática en los últimos años y cuáles son los factores propios de la profesión directiva en los centros escolares en plena implantación de una nueva reforma educativa, la LOMCE, que son percibidos como problemas.

2. Evolución de la problemática directiva en España a lo largo de las reformas educativas

La situación de crisis que se vive en la dirección de los centros educativos nacionales queda reflejada en los informes emitidos por el Consejo Escolar de Estado (1994). Este pone de manifiesto el alarmante descenso del número de candidatos a las elec-

ciones de directores de centros públicos. Una situación que se vio agudizada años antes con la promulgación de la LODE en 1985. Una ley que impulsa un modelo de dirección que pone énfasis en fomentar los procesos participativos por encima de procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacidad y la estabilidad (Antúnez, 1993) y en la que cualquier profesor y no el mejor preparado puede ser director. Esta ley concede la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo Escolar y claustro de profesores en detrimento del director. Se abandona la vía profesional de acceso a la dirección y se orienta el gobierno de los centros docentes hacia fórmulas de autogestión y cogestión (Murillo y Gómez, 2006).

Entre las investigaciones llevadas a cabo sobre los problemas encontrados por las direcciones escolares al amparo de la LODE (Almohalla et al., 1991; Álvarez, 1992; Armas, 1996; Bernal, 1995; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), destaca las conclusiones que se obtienen de la investigación de Almohalla (1991) sobre las dificultades que afronta el director/a escolar, concretamente; la falta de formación específica en dirección, dinámica de grupos, gestión económica y administrativa, la asunción de las funciones de control del Claustro, la representación institucional y la baja remuneración.

Antúnez (1993) destaca que las causas de la falta de interés del profesorado para acceder a la dirección son principalmente el excesivo trabajo poco compensado, la falta de una autoridad real y reconocida ante los profesores, la falta de formación específica, el apoyo escaso de la Administración, un escaso reconocimiento social y profesional y una falta de autonomía en la toma de decisiones relevantes.

Además de a la propia naturaleza del trabajo directivo, Gairín (1995) atribuye la problemática de la dirección al modelo propuesto por la LODE y la LOGSE caracterizado por no ser profesional, ser selectivo y temporal lo cual propicia un conflicto de roles, una ralentización en la toma de decisiones y una persistencia de los conflictos. También lo destaca De Vicente (1996) al comentar que “el modelo de dirección de los centros escolares establecido a partir de la LODE, es obvio que sufre una grave crisis”.

La entrada en vigor de la LOPEG en 1995, además de adaptar la organización de los centros a la LOGSE de 1990, dota a éstos de mayor autonomía y pretende resolver las dificultades detectadas en el modelo de dirección de la LODE. Se apuesta por adoptar medidas que fortalezcan a la dirección, y aunque de forma tímida que tiendan a su profesionalización alargando el tiempo de permanencia en el cargo. El mandato pasa de uno a dos consecutivos y se amplía de 3 a 4 años, exigiendo para acceder, la acreditación a través de la superación de programas de formación e incrementando los incentivos económicos y profesionales. Por contra, todavía conserva la elección del director por el Consejo Escolar y atribuye a éste órgano un gran número de funciones organizativas y de gestión.

Con la LOPEG en funcionamiento, destacamos el estudio llevado a cabo por el equipo del ICE de la Universidad de Deusto (Villa et al., 1998) en el cual resaltan que los problemas asociados al ejercicio de la función directiva en sus primeros años guardan gran semejanza entre las Comunidades de Andalucía, Cataluña, País vasco y algunos países analizados. Los que más preocuparon a los encuestados fueron la diversidad de tareas que deben desarrollar, la gestión eficaz del tiempo en cuanto a los asuntos internos y los relacionados con la política educativa de la Administración, llamar la atención o despedir al profesorado y los referidos a la imagen pública del centro en cuanto a los externos.

En el 2002 la LOCE sigue en el camino de profesionalizar la dirección que había iniciado la LOPEG y en sus artículos 92 y 94 propone una serie de medidas como la organización de planes de formación para directivos, la exención total o parcial de docencia directa o la valoración del ejercicio del cargo directivo para acceder a puestos de trabajo en la función pública docente como solución al problema de los incentivos. Pero estas medidas por sí solas no parecen motivar a nuevos candidatos a presentarse al cargo. Posiblemente pesen más a la hora de tomar la decisión los problemas señalados por los directores noveles en ese momento como la falta de colaboración de su antecesor y la falta de apoyo de familias y profesores (Díez, 2004).

En 2006, la Ley orgánica de Educación (LOE) en sus artículos 132 y 139, introduce unas funciones y competencias del director que denotan una concepción más profesionalizadora reforzando el reconocimiento profesional y retributivo y entendiendo la dirección desde una visión de liderazgo pedagógico, de mediación de conflictos, de relación con las familias y con la comunidad, así como de evaluación del centro y de representación de la Administración (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). También Bolívar (2013) señala este intento de incrementar la profesionalidad del director “selección en lugar de elección en la LOE, con formación posterior”.

Con la LOE en funcionamiento, Bolívar (2011) señala que entre las funciones consideradas más importantes pero poco realizadas por conflictivas, según los directores, destaca la del control-evaluación, directamente asociada a la mejora escolar en tanto que capacidad pedagógica para la autoevaluación institucional y se alude también a una falta de autoridad y de recursos.

Vázquez, Liesa y Gayán (2013) muestran los datos recabados en una investigación llevada a cabo en 2007 en Aragón con una muestra de 89 directores escolares para la detección de dificultades y necesidades formativas en el proceso de acceso al cargo. Los resultados obtenidos indican que las tareas que mayor grado de dificultad acarrear en los primeros años de ejercicio son por orden, la gestión del tiempo para tareas propias del cargo, la realización de tareas administrativas y el impulso de la innovación en el centro.

En 2012, la propia OCDE (Schleicher, 2012) aconseja políticas que fortalezcan el rol del directivo escolar que no debieran ir, en una vuelta atrás, en una línea burocrática, sino de potenciar el liderazgo pedagógico. También otro reciente informe de la OCDE (2013) señala: “con el respaldo base de la investigación, crecientemente, los responsables políticos han reconocido cada vez más la importancia del liderazgo escolar para una enseñanza y el aprendizaje efectivos.” (p. 485).

Con la entrada en vigor de la LOMCE en 2013, la dirección queda con escasas competencias curriculares y pedagógicas (de hecho el artículo referido al tema repite las que establecía el art. 132 de la LOE), viendo incrementadas sus competencias ejecutivas que ostentaban los Consejos Escolares. Esto conduce más al rol de manager ejecutivo que al de líder pedagógico en el seno de una comunidad. A lo largo de toda la ley solo una vez aparece la palabra liderazgo pedagógico, frente a las dieciséis veces que aparece la palabra gestión (Cantón, 2013). El proceso de cambio no se lleva a cabo efectivamente si no es impulsado por un líder de alta calidad, y no simplemente por una administración excelente (Arteche, 2011).

Nada hay en el proyecto de reforma que asegure la capacidad pedagógica y de liderazgo, más bien se incrementa su dimensión gerencial y ejecutiva (Bolívar, 2013). Según el artículo 122 bis de la LOMCE, el director puede en base al proyecto de

calidad del centro, establecer requisitos para los puestos ofertados, rechazar interinos motivadamente o proponer el nombramiento de docentes en base a unos méritos, medidas claramente orientadas a reforzar su autoridad.

En una investigación reciente llevada a cabo por Rodríguez; Rodríguez; Artiles; Aguiar y Alemán (2013) con una muestra de 170 centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, se destacan como las principales dificultades durante el primer año de ejercicio del cargo de director/a el limitado tiempo para las tareas de dirección, seguido de la dificultad para la innovación escolar, las tareas administrativas y conseguir la cooperación de padres y profesores.

Hemos iniciado este resumen teórico destacando la escasez de candidaturas a la dirección que ponía de manifiesto el Consejo Escolar de Estado en 1994. Como reflejan recientes investigaciones Bolívar, 2013; Barrios, Iranzo y Tierno, 2013, tras 20 años y 3 reformas educativas continua la preocupante y crónica falta de candidatos a la dirección escolar en nuestro país asociada a los bajos niveles de satisfacción e incentivación, a las dificultades de desempeño, así como a sistemas de acceso poco específicos. La crisis de la función directiva y de la escasa participación en los órganos colegiados de los Centros han hecho que la función directiva, progresivamente, haya ido languideciendo hasta la LOE, a partir de la cual han empezado —con variabilidad según Comunidades— a presentarse mayor número de candidatos.

Un ejemplo se da en Cataluña, comunidad en la que hemos llevado a cabo nuestra investigación, donde se ha invertido esta tendencia, en parte gracias a la nueva legislación. En 2010 se presentaron 1015 candidatos para 180 plazas (Barrio, Iranzo, Tierno y Camarero, 2015). En su Ley de Educación (LEC, 2009), apuesta por la profesionalización de la dirección (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013) en tanto aprueba dos decretos intrínsecamente relacionados con la dirección y la gestión de los centros educativos:

- El Decreto de autonomía (*Decreto 102/2010*) que propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos.
- El Decreto de dirección de los centros públicos y del personal directivo profesional docente (*Decreto 155/2010*) que diferencia dos figuras directivas establecidas por la LEC, el directivo profesional docente que ejerce en centros complejos y de difícil gestión y el personal directivo docente que lo hace en el resto. También desarrolla las funciones del director agrupadas en ámbitos de actuación, véase Tabla 1, y que conforman la segunda dimensión del cuestionario que hemos aplicado a nuestra muestra de directores.

Tabla. 1. Funciones de la dirección escolar en Cataluña.

Ámbitos de actuación	Funciones
Representación de la Administración en el centro	Presidir el consejo escolar, el claustro y los actos académicos del centro.
Dirección pedagógica y liderazgo	Velar por que se apruebe y se cumpla un despliegue y una concreción del currículo coherentes con el proyecto educativo
	Orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro y dirigir la aplicación de la programación general anual.
Relación con la comunidad escolar	Garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia y adoptar las medidas disciplinarias correspondientes
	Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres de alumnos
Organización y funcionamiento del centro	Impulsar el establecimiento de normas de organización y funcionamiento del centro.
	Proponer la programación general anual del centro.
En materia de gestión del centro	Dirigir la gestión económica del centro
	Gestionar el mantenimiento del centro.
En materia de jefe de personal	Dirigir y gestionar el personal del centro para garantizar el cumplimiento de sus funciones.
	Proponer motivadamente la incoación de expedientes contradictorios y no disciplinarios como consecuencia de la evaluación de la actividad docente.

3. Objetivos

En este trabajo nos proponemos conocer, desde el marco de la población estudiada, en primer lugar cuáles de los problemas diagnosticados en investigaciones anteriores siguen preocupando a los directores escolares de primaria y secundaria en la actualidad y en segundo lugar cuáles de las funciones que la normativa vigente les adjudica son las que les generan mayores dificultades a la hora de llevarlas a cabo.

En síntesis, mediante la presente investigación pretendemos conseguir los siguientes objetivos específicos:

A. Descubrir en qué medida afectan a los directores de la población estudiada el conjunto de problemas que, según los autores citados en nuestro marco teórico, enfrentaban los directores/as hace unas décadas, cuestionando su vigencia en la actualidad.

B. Averiguar, en la realidad actual, cuál es el grado de dificultad que el colectivo encuestado percibe a la hora de realizar las funciones que les atribuye la normativa vigente en Cataluña (véase Tabla 1) diagnosticando las diferencias en este sentido, si las hubiera, entre: a) los directores noveles, con menos de 4 años de experiencia en el cargo y experimentados, con más de 4 años b) los directores y directoras, y c) unos y otros según la etapa educativa que dirigen (Primaria o Secundaria).

C. Construir conocimiento a cerca de los problemas emergentes que enfrentan estos profesionales en nuestro tiempo como base a partir de la cual puedan elaborarse programas de formación y aportar soluciones que permitan a las direcciones enfrentarse a ellos con menos estrés.

4. Metodología

4.1. Tipo de investigación

Esta es una investigación no experimental en la cual se han recogido las aportaciones de los directores/as a partir de una muestra representativa mediante la técnica de encuestación y se ha realizado una síntesis descriptiva de los resultados obtenidos.

4.2. Técnica e instrumento de intervención

Para obtener la información necesaria a nuestros objetivos se ha utilizado, como técnica, la encuesta formada por ítems con escala Likert en la que 1 indica un menor grado de acuerdo y un 5 un mayor grado de acuerdo y ello mediante la aplicación de un cuestionario preparado ad-hoc con carácter anónimo a una muestra significativamente representativa de la población pertinente y cuyo proceso de elaboración, como veremos a continuación, garantiza su validez y fiabilidad.

El cuestionario se ha estructurado en dos dimensiones y un apartado inicial en el cual pretendemos recoger datos de caracterización tanto del director/a; edad, sexo, años de antigüedad en el cargo y formación directiva (cursos recibidos y su duración), como del centro; etapas que imparte y población a la que pertenece.

A partir de las ya referidas aportaciones en nuestro marco teórico, hemos relacionado una serie de problemas que, como hipótesis de trabajo pueden afectar en la actualidad a directores tanto noveles como experimentados. Por ello, hemos querido que ese conjunto de problemas (véase Cuadro 1) definiera la primera dimensión de nuestro cuestionario para averiguar en qué medida continúan vigentes algunos de ellos.

Cuadro. 1. Problemas seleccionados para la dimensión 1 del cuestionario

A.- Estilo de la dirección anterior.
B.- Respaldar a profesores ineficaces.
C.- Poco respaldo de la Administración Educativa.
D.- Distribución de responsabilidades.
E.- Excesiva carga de trabajo.
F.- Creación de mejor imagen pública del centro.
G.- Conflictos con las familias.
H.- Comunicación con los profesores.
I.- Incumplimiento laboral docente.
J.- Deficiente formación técnica.

En una segunda dimensión hemos expuesto una relación de las funciones que el Decreto de dirección de centros públicos de Cataluña asigna a las direcciones (véase Tabla 1) y hemos preguntado por el grado de dificultad que les supone su realización.

El cuestionario definitivo, diseñado mediante la aplicación informática Google Forms, se envió a finales del mes de junio de 2015 coincidiendo con el final de las clases, siguiendo el procedimiento en línea a los correos electrónicos de los 242 centros de nuestra población dirigidos a la atención del director/a. La recogida de datos se realizó durante el mes de julio de 2015.

4.3. Validez y fiabilidad del Cuestionario

Para conseguir especialmente la validez de contenido intentamos fundamentar la representatividad de las dos dimensiones propuestas y los aspectos que contienen en la teoría existente y recabamos la opinión de una decena de directores experimentados, entendiendo que se trata de un indicador de que en el cuestionario se ha incluido “una muestra representativa del rasgo o característica medida” (García Hoz y Pérez Juste, 1984).

Para la obtención de la fiabilidad (consistencia interna) elegimos el Alfa de Cronbach. Aplicamos el cuestionario a una muestra de 15 sujetos de la población elegida y obtenemos un conjunto de datos que, una vez analizados mediante el aplicativo SPSS, nos proporcionan los siguientes estadísticos para cada una de las dimensiones de nuestro cuestionario (véase Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2. Estadístico de fiabilidad dimensión 1

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,851	,868	10

Tabla 3. Estadístico de fiabilidad dimensión 2

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,711	,734	12

Como podemos constatar, el valor del alfa de Cronbach para la primera dimensión nos garantiza un nivel aceptable de fiabilidad de nuestro cuestionario. Por contra, considerando que valores de alfa $< .800$ no garantizan dicha fiabilidad, la segunda

dimensión no cumple con el requisito. Para solucionarlo eliminamos el ítem que el “estadístico total elemento” del programa SPSS nos indica para mejorar el alfa hasta un valor de .838 y que fue: “Velar por la formulación y el cumplimiento de la carta de compromiso educativo del centro”. Asegurando así un nivel fiable de consistencia para la segunda dimensión del cuestionario que ha quedado finalmente constituida por 11 ítems (véase Cuadro 2).

Cuadro. 2. Funciones de las direcciones escolares que conforman la dimensión 2 del cuestionario

A.- Establecer relación con las familias
B.- Velar por el incumplimiento
C.- Dirigir la aplicación de la Programación General Anual
D.- Proponer la Programación General Anual
E.- Presidir el consejo escolar y el claustro
F.- Garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia
G.- Dirigir la gestión económica del centro
H.- Proponer expedientes contradictorios al profesorado
I.- Dirigir y gestionar al personal del centro
J.- Gestionar el mantenimiento del centro
K.- Impulsar normas de organización

4.4. Participantes

Para llevar a cabo nuestra investigación seleccionamos como población de trabajo la totalidad de los directores y directoras de los centros de primaria y secundaria de la delegación territorial de Barcelona Comarcas, en Cataluña, que describimos estratificada según el criterio del sexo (directores, directoras) y del nivel educativo (primaria, secundaria). (Véase Tabla 4).

Tabla 4. Descripción de la población por estratos

Etapas	Directores	Directoras	Total
Primaria	104 (56%)	82 (44%)	186 (100%)
Secundaria	36 (64%)	20 (36%)	56 (100%)
Total	140	102	242

Para el estudio de aspectos diferenciales nos hemos decantado por estratificar la población con una afijación proporcional con la realidad de la población estudiada. El procedimiento de selección ha consistido en dividir a dicha población en subgrupos armónicos con las características consideradas relevantes y elegir de cada uno de ellos un número determinado de sujetos.

En base a estas consideraciones, distribuimos los cuestionarios a la totalidad de la población, obteniendo un porcentaje de respuesta de un 76%. Seguidamente calculamos el número de directivos necesarios para que la muestra goce de representatividad científica respecto de la ya citada población.

Para ello aplicamos las fórmulas del muestreo aleatorio estratificado (véase figura 1):

Figura 1. Fórmulas del muestreo aleatorio estratificado

$$n = \frac{n_0}{1 + n_0/N} \quad n_0 = \left(\frac{z}{\varepsilon}\right)^2 \times p \times q$$

obteniendo el siguiente resultado: $n = [Z^2 z.p.q.N] / [e^2(N-1) + Zz^2.p.q] = ((1.96)^2) 86 \cdot 14 \cdot 242 / 25 (242-1) + (1.96^2) 86 \cdot 14 = 1119319,3088 / (6025 + 4625,2864) = 105$ sujetos (donde, n = Número de elementos que debe poseer la muestra; N = población (242); z = Nivel de significación; Valor estandarizado en función del grado de confiabilidad de la muestra calculada. Consideramos trabajar con un 95 % de confiabilidad, por tanto el valor estandarizado a asumir es igual a 1.96 (Para dos colas); Zz = Puntuación correspondiente al nivel de significación; p = probabilidad que tiene la muestra de poseer las mismas cualidades de la población, así para una muestra de 8 individuos obtenemos una p del 86% y por tanto una q = 1 - p de 14%; e = error permitido (5%)).

Con estos requerimientos, procedemos a seleccionar aleatoriamente el número proporcional de directores hasta disponer de los 105 sujetos que la significación de la muestra nos demanda, llegando al resultado proporcional que se refleja en las siguientes tablas (véase tablas 5 y 6).

Tabla 5. Descripción de la muestra por estratos

Etapas	Directores muestra	Directoras muestra	Total muestra
Primaria	46	35	81 (77,1%)
Secundaria	15	9	24 (22,9%)
Total	61 (58%)	102 (42%)	105 (100%)

Tabla 6. Descripción de la muestra por estratos

Etapas	Direcciones noveles	Direcciones experimentadas	Total muestra
Primaria	27	54	81 (77,1%)
Secundaria	9	15	24 (22,9%)
Total	36 (34,2%)	69 (65,8%)	105 (100%)

La edad de los directores encuestados iba desde los 25 años el más joven a los 67 el de mayor edad, con una media de 46,45 años.

5. Resultados

5.1. Apartado inicial: Características del directivo y del centro

El análisis de los cuestionarios nos muestra que de los directivos que conforman la muestra, el 58% son directores y el 42% directoras, un porcentaje no muy dispar. El 77.1% dirigen centros de primaria y el 22.1% de secundaria, menos de la cuarta parte del total. El 65.8% de los directivos llevan más de 4 años en el cargo (experimentados) y el 34.2% restante cuatro años o menos (noveles).

Respecto a la cuestión que hacía referencia a la formación para el ejercicio de la dirección, la mayoría de directores, un 72.3% manifiestan haberla recibido a través de un solo curso y de una duración no superior a 60 horas (véanse figuras 2 y 3).

Figura 2. Cursos de formación para el ejercicio de la dirección

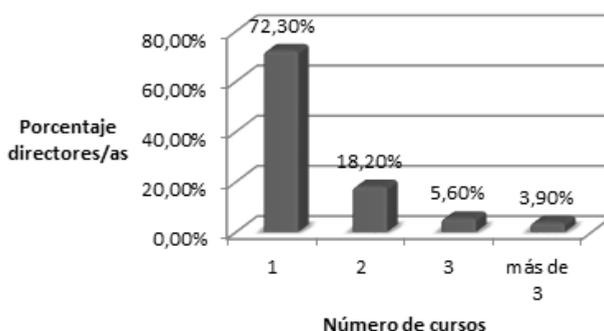
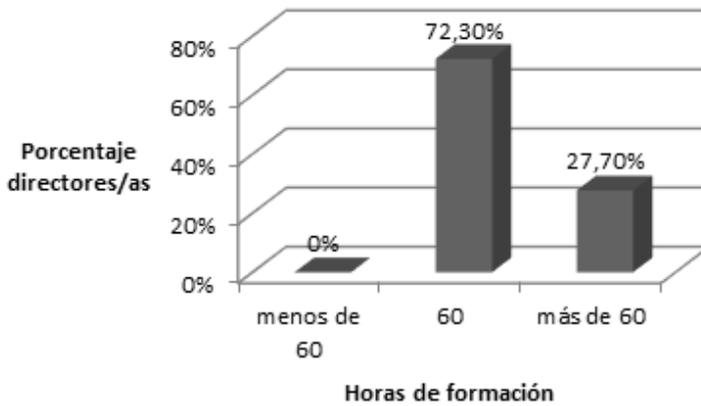


Figura 3. Horas de formación para el ejercicio de la dirección



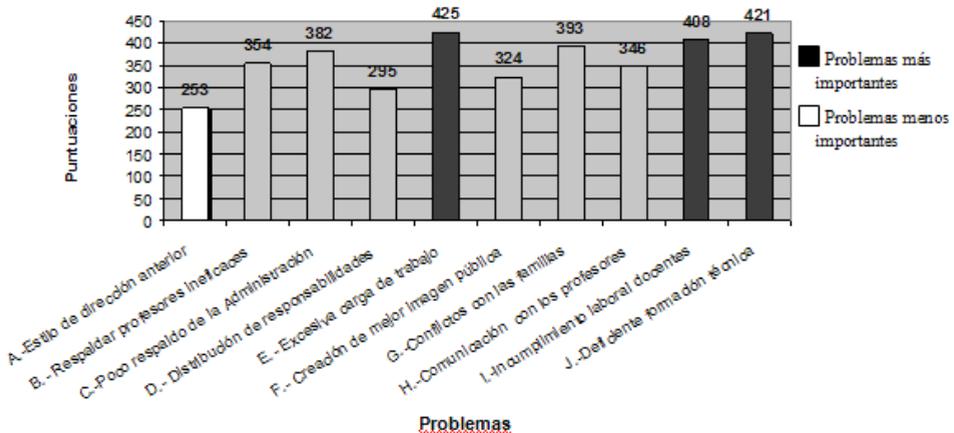
5.2. Dimensión 1

“Según su propia experiencia, valore en qué medida le afecta cada uno de los siguientes problemas al desempeñar sus funciones directivas en el centro.”

A través de los ítems de esta dimensión pretendemos conocer la opinión de los encuestados sobre cómo perciben la relación de problemas que encontraban otros directores en décadas anteriores.

En la figura 4 queda representada la puntuación total de cada problema obtenida de multiplicar el número de sujetos que seleccionaron cada puntuación por el valor de cada una de ellas de 1 a 5.

Figura 4. Valoración de los problemas en el desempeño de la función directiva



Al operar aquí con los 105 directores y directoras que componen la muestra, no tendremos en cuenta los problemas que hayan sido valorados globalmente por debajo de la media de la puntuación posible, la cual queda establecida en $105 \times 2,5 = 262,5$ puntos y que corresponde solo al problema (A). Aquellos problemas que consideran más importantes son: 1º.) (E), 2º.) (J), 3º.) (I), los tres por encima de los 400 puntos.

Por tanto las direcciones investigadas no creen que el estilo de dirección anterior (A), represente actualmente un problema. En cambio, sí consideran que siguen vigentes en la actualidad el resto de problemas. Concretamente otorgan la mayor importancia a la excesiva carga de trabajo (E), una problemática que como hemos visto en la fundamentación teórica aparece en las investigaciones de Antúnez (1993) y Díez (2004) con la LOGSE en funcionamiento. El segundo problema que más les preocupa es la deficiente formación técnica recibida (J) que ya señala Almohalla (1991) con la LODE y que las sucesivas reformas no han solucionado. El tercer problema más importante es el incumplimiento laboral docente (I) que ya aparece en la investigación de Villa et al. (1998) con la LOPEG.

5.3 Dimensión 2

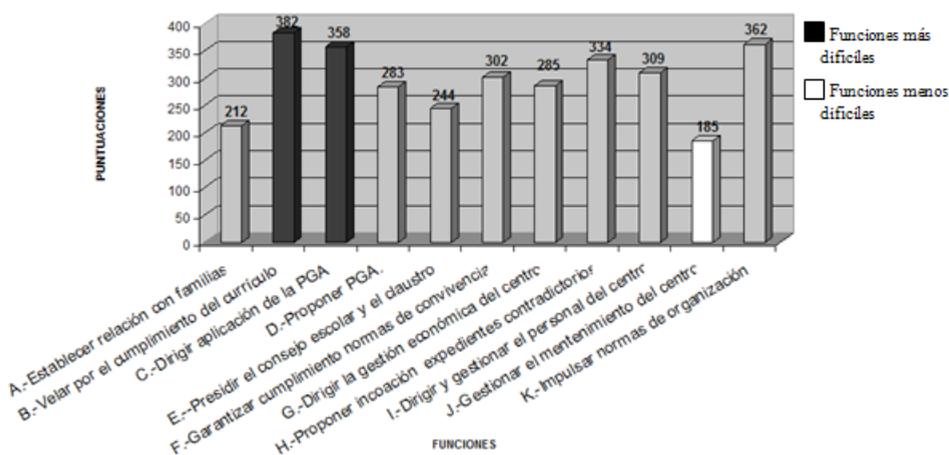
“Valore cuál de las siguientes funciones directivas que le atribuye la normativa vigente le supone mayor fuente de problemas en su realización”.

El análisis global de la muestra nos revela como las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico; velar por el cumplimiento del currículo (B) y dirigir la aplicación de la programación general del centro (C), se perciben como las más difíciles de llevar a cabo, lo cual es congruente con la complejidad que supone liderar para conseguir el éxito escolar y rendir cuentas de los resultados académicos obtenidos ante las presiones de la administración educativa, sobretudo a partir de la entrada en vigor de la LOE. De hecho, podemos apreciar en nuestro marco teórico como con anterioridad a esta ley, ninguna investigación señala el liderazgo pedagógico como una función directiva que genere problemas debido a que hasta ese momento las leyes proponen un modelo de dirección burocrático y de gestión

Estos resultados también reafirman los obtenidos por Bolívar (2011) cuando señala que las funciones consideradas más importantes pero poco realizadas por su dificultad son ejercer el control y la evaluación pedagógicos.

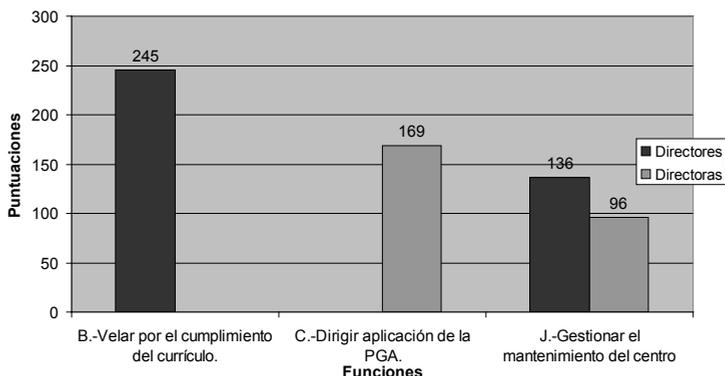
Por el contrario no les supone dificultad ejercer la función de gestión del mantenimiento del centro (J) (véase figura 5).

Figura 5. Valoración de funciones directivas. Totalidad de la muestra



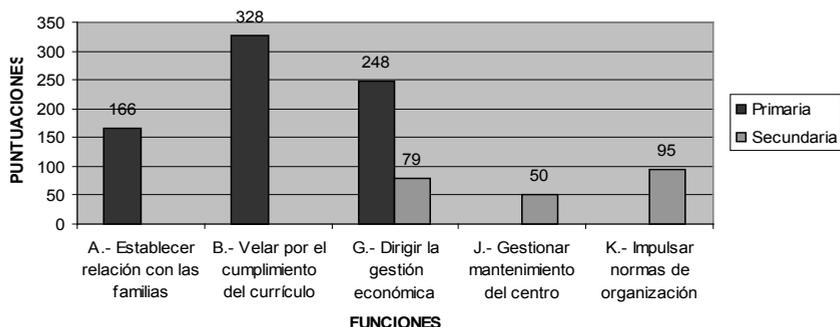
En el análisis diferencial por estratos, tanto directoras como directores coinciden en otorgar el máximo grado de dificultad a las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico; velar por el cumplimiento del currículo (B) y dirigir la aplicación de la PGA (C). En cuanto a la función que entraña menor dificultad, ambos señalan la misma; gestionar el mantenimiento del centro (J). Por tanto no se aprecian diferencias significativas entre ambos sexos (véase figura 6).

Figura 6. Valoración de funciones directivas. Directores-Directoras



Las direcciones de primaria valoran la función de liderazgo pedagógico (B) como la más difícil de ejercer mientras las de secundaria opinan que es la función de organización (K) y a diferencia de las de primaria les preocupa la función de gestión de centro (G). Respecto a las funciones menos valoradas, son establecer relación con las familias (A) en el caso de primaria y gestionar el mantenimiento del centro (J) en el de secundaria. En la figura 7 podemos ver la diferencia de puntuaciones entre estas funciones.

Figura 7. Valoración de funciones directivas. Primaria-Secundaria

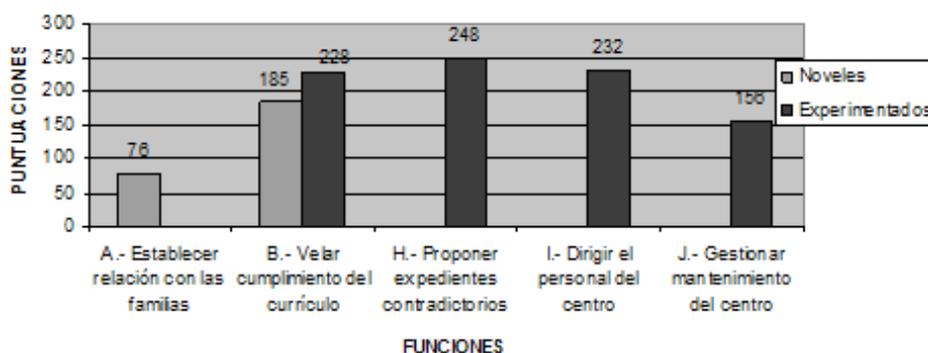


Mientras que para los directores/as noveles la función más difícil de llevar a cabo es, al igual que para el resto de estratos estudiados, velar por el cumplimiento

del currículo (B), resalta el hecho de que los directores/as más experimentados se decanten por las dos funciones relacionadas con la jefatura de personal; proponer expedientes contradictorios (H) y dirigir y gestionar el personal del centro (I). Parece que la experiencia en el cargo, que no la formación como hemos podido constatar, es el motivo por el cual las direcciones con mayor antigüedad ya no perciben las funciones pedagógicas como las más problemáticas de afrontar y en su lugar señalan las relacionadas con el personal docente.

La función que supone menos dificultad para las direcciones noveles es establecer relación con las familias (A) mientras que para los experimentados es gestionar el mantenimiento del centro (J) (véase figura 8).

Figura 8. Valoración de funciones directivas. Noveles-Experimentados



6. Conclusiones

Hemos visto como numerosas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años antes de la implantación de la LOMCE, ponen de manifiesto la realidad de la problemática a la que se enfrentan las direcciones escolares como causas principales del estrés que padecen y del desinterés del profesorado por ocupar este cargo. Algunos de estos problemas tienen su origen en las leyes del momento como consecuencia del sistema de acceso, del grado de estabilidad en el cargo, de la escasa formación requerida, del estilo de liderazgo que proponen y de la falta de claridad en las responsabilidades entre otros. Estas leyes dotan de mayor autonomía al centro pero al tiempo aumentan la participación de la comunidad en la toma de decisiones, generando una indefinición en el rol del director, causante de una ausencia de reconocimiento y valoración dentro y fuera del centro y de una pérdida de autoridad.

La excesiva carga de trabajo a la que le somete la administración en forma de elaboración y actualización de documentos institucionales, la preparación del rendimiento de cuentas ante la inspección, la atención a familias, las labores disciplinarias, informes, obras de reforma del centro, etc, continúa representando el mayor de los problemas de las direcciones pasadas y actuales. Cabría discernir en futuras investigaciones si esta problemática es atribuible únicamente a la administración educativa o también a una mala gestión del tiempo y del reparto de responsabilidades por parte de las direcciones.

La falta de preparación que el propio director percibe a la hora de enfrentar dificultades es otro de los problemas presentes en casi todas las investigaciones precedentes y que continúan manifestando los directivos encuestados aquí. De los 105 directores de la muestra, 76, es decir el 73% de ellos ha respondido que había realizado formación en dirección escolar consistente en un único curso de 60 horas. El Departament d'Ensenyament en Cataluña, obliga a los directores que se inician en el cargo a realizar esta formación posterior a su nombramiento impartida por el propio Departament y que como reflejan los resultados, es del todo insuficiente.

La teoría muestra la escasa formación requerida tradicionalmente para el acceso al cargo de director y se corresponde con la pobre formación directiva que manifiestan tener los directores de la muestra estudiada.

No parece coherente que las políticas educativas depositen expectativas y responsabilidades tan elevadas en las direcciones sin proponer una formación inicial y continua a través de programas de inducción al cargo. Pero no nos referimos a una acreditación en forma de requisito burocrático al estilo de la LOPEG, como sucede en Cataluña, sino de formaciones que capaciten para responder a las necesidades de cada centro y que el directivo pueda aplicar para solucionar sus dificultades.

Resulta obvio establecer una relación entre la escasa formación directiva que manifiestan haber recibido los directivos tanto inicial como permanente y la dificultad que encuentran al llevar a cabo funciones propias de un liderazgo pedagógico eficaz, el cual solo puede alcanzarse desarrollando las competencias directivas apropiadas mediante las técnicas de formación adecuadas. Ejercer el liderazgo pedagógico supone para las direcciones una doble problemática, por un lado la falta de preparación para desarrollarlo eficazmente y orientarlo a la mejora de procesos y resultados y por otra el desacuerdo de parte del profesorado en que la dirección escolar amplíe sus funciones, asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en el aula.

En sintonía con estos resultados se extrae la necesidad de diseñar formación específica que dote a las direcciones de competencias de liderazgo pedagógico. Esta formación debe profundizar en las habilidades para promover las relaciones interpersonales y construir un clima de confianza relacional en la comunidad escolar, en los procesos que mejoran la enseñanza de su profesorado, en el fomento del liderazgo distribuido y debe incluir la realidad de los problemas y preocupaciones de los directores. Las técnicas formativas deben estar sustentadas en principios de orientación y acompañamiento como el mentoring, el coaching y el benchmarking.

Por último, las investigaciones que hemos revisado a lo largo de las sucesivas reformas y también la nuestra denotan la continua demanda de profesionalización del cargo directivo. Pensamos que la dirección debe ser, como en la mayoría de países, una rama profesionalizada de la docencia, sólo así podrá superar gran parte de su conflictividad actual reforzando su autoridad. Sin embargo, actualmente ser “director” no es una “profesión” en el sistema educativo español (Lorente, 2012), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

7. Referencias bibliográficas

Almohalla Burguillo, J.M et al. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294 (pp. 447-482).

- Álvarez, M. (1992). *Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico*, en Villa, A. La dirección factor clave de la calidad educativa. Actas del primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 49-68). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Antúnez, S. (1993). La función directiva. Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Armas, M. (1996). *Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares*. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. (pp 419-429). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Arteche, M. (2011). Retos y alternativas de la gestión del conocimiento (GC) como propuesta para la colaboración en organizaciones inteligentes. *Educación*, 47 (1) (pp. 121-138).
- Barrios, C.; Iranzo, P. y Tierno, J. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (pp. 371-387).
- Barrios, C.; Iranzo, P.; Tierno, J. y Camarero, M. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, 67 (pp. 89-106).
- Bernal, J. L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y Gestión Educativa*, 5 (pp. 3-7).
- 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).
- Bolívar, A. (2011). De nuevo, la dirección pedagógica de los centros. *Escuela*, 3920, 37.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. Universidad de Deusto, Donosti, 1 al 3 julio de 2013
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa*, 3 (pp. 165-173).
- Consejo escolar del estado (1994). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. MEC, Madrid.
- De Vicente, P. et al. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista Investigación Educativa*, 14 (pp. 7-34).
- Diez, Enrique J. (coordinador) (2004). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de: http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/630.pdf, 23 de octubre de 2015.
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. DOGC, Cataluña, 5 de agosto de 2010.
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. DOGC, Cataluña, 11 de noviembre de 2010.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984): La investigación del profesor en el aula. Madrid: Escuela Española.

- Informe McKinsey & Co. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>, 12 de septiembre de 2015.
- LOCE (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-lo10-2002.html, 3 de octubre 2015.
- LODE (1985). Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo8-1985.html, 3 de octubre 2015.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html, 3 de octubre 2015.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r5-lo1-1990.html, 3 de octubre 2015.
- LOMCE (2012). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de: [http://www.csif.cat/ensenyament/attachments/article/336/Valoracion CSIF LOM CE18 -10-2012.pdf](http://www.csif.cat/ensenyament/attachments/article/336/Valoracion%20CSIF%20LOMCE18-10-2012.pdf), 3 de octubre 2015.
- LOPEG (1995). Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-lo9-1995.t4.html, 3 de octubre 2015.
- Lorente, A. (2012). Apuntes sobre “El desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes. *Fórum Aragón*, 5 (pp. 23-27).
- Murillo, F.J. y Gómez, J.C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España. *REICE*, 4(4e), (pp. 85-98).
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Vol. 1: Política y práctica. Recuperado de: www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf, 16 de noviembre de 2015.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Rodríguez, J.; Rodríguez, A.; Artilles, J.; Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *EDUCAR*, 49 (1), (pp. 105-125)
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Vázquez, S.; Liesa, M. y Gayán, T. (2013). Formación para la función directiva en Aragón. *Fórum Aragón*, 9 (pp. 34-37).
- Villa, A. y otros (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE-Universidad de Deusto.