



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA IMPORTANCIA DE LAS  
FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL DIRECTOR PARA  
UNA GESTIÓN DE CALIDAD.**

Presentado por Maika Retamal García

Tutelado por Carolina Martina Hamodi Galán

Soria, [11/07/2022]

## **RESUMEN**

El presente trabajo busca comprobar y demostrar la relevancia que tiene la labor del director/a en un centro educativo como impulsor de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para esto, inicialmente se muestra una visión general de la evolución de la figura directiva en las diferentes leyes de España. Asimismo se reflejan otros modelos directivos europeos destacados, y a su vez Argentina, como modelo no europeo. Con el fin de establecer también las diferencias entre países desarrollados y otros no tan desarrollados.

Posteriormente se plantean las diferentes funciones, competencias, habilidades, cualidades y actitudes que ha de tener un/a director/a profesional, así como la problemática a la que se enfrentan en la actualidad al tratar de realizar sus funciones.

Finalmente, se lleva a cabo una investigación cuya metodología es de análisis cuantitativo. Se pretende observar cómo es la labor del director/a, cómo gestionan el tiempo, qué formación poseen y ante qué limitaciones y problemáticas se enfrentan. Mediante dos encuestas, una a directores y otra a docentes de las diferentes Comunidades Autónomas de España, estructuradas en tres dimensiones: descripción de director/a (sexo, edad, antigüedad, formación...), gobernanza y clima escolar (índole de y dedicación a tareas), y competencias (grado de dominación que debe poseer un/a director/a), que configuran el cuestionario definitivo.

Así es como concluimos que se exige al director/a 5 años de docencia, pero no una formación específica como lo plantea la legislación. Las limitaciones a las que se enfrentan los directores y directoras alcanzan su nivel más álgido cuando se tratan de labores burocráticas. Las tareas a las que más tiempo destinan este colectivo son las de administración y gestión. Y, aunque todas las competencias del director/a poseen gran relevancia, las de liderazgo tienen un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa.

## **PALABRAS CLAVE**

Director/a, liderazgo, organización escolar, coordinación y calidad.

## **ABSTRACT**

This paper seeks to prove and demonstrate the relevance of the work of the principal in an educational center as a driver of innovation and improvement in the teaching and learning processes.

For this purpose, initially an overview of the evolution of the managerial figure in the different laws of Spain is shown. Likewise, other outstanding European management models are reflected, as well as Argentina, as a non-European model. In order to establish the differences between developed and less developed countries.

Subsequently, the different functions, competences, skills, qualities and attitudes that a professional manager must have are presented, as well as the problems that they currently face when trying to carry out their functions.

Finally, a research whose methodology is quantitative analysis is carried out. The aim is to observe what the work of the principal is like, how they manage their time, what training they have and what limitations and problems they face. By means of two surveys, one to principals and the other to teachers in the different Autonomous Communities of Spain, structured in three dimensions: description of the principal (sex, age, seniority, training...), governance and school climate (nature of and dedication to tasks), and competencies (degree of domination that a principal should possess), which make up the final questionnaire.

This is how we conclude that the principal is required to have 5 years of teaching, but not specific training as required by the legislation. The limitations faced by principals reach their highest level when it comes to bureaucratic tasks. The tasks to which they devote most of their time are those of administration and management. And, although all of the principal's competencies are of great relevance, those of leadership play a fundamental role in the improvement of educational quality.

## **KEYWORDS**

Principal, leadership, school organization, coordination and quality.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	5
1.1. JUSTIFICACIÓN .....	5
1.2. OBJETIVOS .....	7
1.3. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO. ....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	9
2.1. LA LEGISLACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL A LO LARGO DE LA HISTORIA.....	9
2.2. ASPECTOS RELEVANTES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	12
¿Qué es la organización escolar? .....	12
Organización de los recursos humanos.....	15
2.3. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA.....	17
Antecedentes de la dirección escolar en España.....	17
El modelo directivo español dentro de los modelos europeos.....	19
2.4. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL MARCO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL .....	23
La figura del director/a .....	23
Liderazgo .....	28
Problemáticas de la función directiva. ....	32
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	33
3.1. DISEÑO .....	33
3.2. RECOGIDA DE DATOS.....	34
Instrumentos para la recogida de información .....	34
Fases de elaboración.....	34
Selección de la muestra.....	35
Distribución y recogida de información.....	35
3.3. CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID .....	36
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....	37
4.1. HIPÓTESIS.....	37
4.2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO.....	38
5. CONCLUSIONES.....	53
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
7. ANEXOS.....	62
ANEXO 1: ENCUESTA DIRECTORES Y DIRECTORAS .....	62
ANEXO 2: ENCUESTA A DIRECTORES/AS Y PROFESORADO .....	66

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

La elección de la figura directiva como uno de los ejes temáticos principales del trabajo se debe a que ésta es imprescindible para mejorar los sistemas educativos. Tal importancia posee, que su labor en algunos países como Argentina, reduce las inequidades educativas, al suponer un impacto sobre la práctica docente y la visión del alumnado.

Desde sus inicios, los centros educativos han experimentado profundos cambios, que han perjudicado no solo a su identidad y estructura material, sino que también a su configuración espiritual, es decir, a las relaciones establecidas en su interior.

Estas transformaciones han puesto en duda la importancia de la labor directiva en el buen funcionamiento del centro, incluso en su efecto sobre los resultados escolares adquiridos. Sin embargo, hay diversos estudios e investigaciones que conceden un papel irremplazable a la dirección escolar, pues ésta gestiona, lidera y fomenta, aumentando así la calidad educativa. La figura directiva se ha ido adaptando al progreso de la sociedad, dando lugar a una dirección menos autocrática, en la que el liderazgo es compartido, pues las decisiones y responsabilidades son consensuadas.

Aun así, la figura directiva es frágil, ya que se basa en dar una respuesta rápida a problemas urgentes, pero que no se le ofrece los recursos y el tiempo necesario para estar al servicio de la comunidad y mejorar la calidad de la escuela educativa.

Según Navarro (2001), el director/a posee un rol dual. No solo tiene que compaginar la labor directiva con la docente. También debe administrar, a la vez que motiva, estimula y anima a los profesores para mejorar la enseñanza y ejercer como líder.

Por si fuera poco el director/a debe enfrentarse a una serie de obstáculos y problemas, que son difíciles de confrontar, tanto en la realidad escolar como legalmente. No solo ha de ser aceptado por la comunidad educativa, sino que también tiene que organizar su tiempo para ejercer tanto las funciones de gestión, organización y docencia, como para realizar las actividades burocráticas.

Los colegios son estructuras muy complejas, en la que están atribuidas diversas actividades, por lo que recae mucho peso sobre el equipo directivo. El director/a, no debe ser el único que se encargue de liderar, pues ha de existir un liderazgo compartido, en que todos los miembros de la comunidad proporcionen su mejor aportación a la meta común. En este sentido, no solo sería necesario un liderazgo personal, sino que también una óptima preparación del equipo directivo.

Esto supone modelos directivos más colegiados, en los que se comparte y consensua decisiones y responsabilidades, y en los que existe el trabajo solidario, consiguiendo así la convivencia y la mejora.

El presente proyecto aborda el tema de la dirección escolar, entendiéndolo como elemento que favorece la mejora educativa y la equidad de oportunidades. Para esto está estructurado en dos capítulos diferenciados. En primer lugar, nos encontramos con uno de carácter teórico-conceptual, en el que se profundiza en la organización escolar informando de su recorrido legislativo, su concepción y elementos tales como los documentos del centro y los órganos de gobierno y de coordinación docente. Asimismo, se aborda los diferentes estilos y modelos de dirección, las competencias y funciones de un/a director/a, y la problemática a la que se enfrenta éste. Con toda la información recogida, he sido más consciente del carácter anacrónico de la educación, y de la importancia de llevar a cabo nuevas estrategias, que ofrezcan beneficios. De esta forma, he podido llevar a cabo el segundo capítulo principal, que se centra en una investigación cuantitativa acerca de la real labor que realizan actualmente los directores. Para esto he necesitado hacer cuestionarios a 18 directores de distintos colegios, y a su vez a 29 profesores para también poder observar una diferente visión.

Además, se incluye un apartado en el que se extraen conclusiones y se elaboran propuestas, a partir de lo investigado.

Al texto se le ha incorporado un considerable listado de referencias bibliográficas que han sido consultadas para la elaboración de cada una de sus páginas.

## 1.2. OBJETIVOS

### General

- Valorar adecuadamente la figura del director/a dentro de la comunidad educativa.

### Específicos

- Situar la figura del director/a en la legislación educativa.
- Comprender las actividades del director/a mediante la descripción de sus funciones y competencias.
- Conocer las características personales de un buen director/a.
- Identificar y comparar los diferentes estilos y modelos de dirección.
- Descubrir la importancia que posee la dirección escolar para lograr una organización escolar de calidad.
- Analizar el apoyo que recibe el director/a.
- Comprobar si la figura directiva es similar en distintos países y entre los países desarrollados y los países en desarrollo o subdesarrollados.

## 1.3. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO.

El presente trabajo manifiesta los saberes elementales que he adquirido en el Grado en Educación Infantil. Estos conocimientos obtenidos a lo largo de esta etapa, han sido fundamentales para desarrollar las competencias y habilidades establecidas por el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Asimismo, mediante este proyecto he tenido la oportunidad de profundizar en aspectos relacionados con la figura del director/a, a través de encuestas realizadas a los directivos de algunos centros educativos, desarrollando la siguiente competencia:

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.

Finalmente, con este trabajo he podido desarrollar las capacidades de análisis y síntesis, así como la de expresión, mediante el uso de instrumentos cuantitativos, como se manifiesta en el currículum:

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LA LEGISLACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL A LO LARGO DE LA HISTORIA

Para conocer la situación educativa de un país es imprescindible el análisis de la legislación que la determina o desarrolla. Puesto que la Legislación Escolar es un conjunto de leyes que regulan la enseñanza de un país y, por lo tanto las actividades del centro escolar, el maestro ha de estar informado de las diferentes leyes.

Según Coba et al. (2009), los sistemas educativos nacionales tienen su origen a inicios del siglo XIX, tras la Revolución Francesa. A partir de la Constitución de 1912, en España, se comienza a considerar a la educación una cuestión del Estado, por lo que se plantea la creación del sistema educativo español. Su concreción se da cuando se aprueba la Ley Moyano (1857), que tuvo tanta relevancia que no fue sustituida hasta 1970. Esta ley implantó la gratuidad de la enseñanza básica para aquellos que no podían pagarla. La obligatoriedad de la educación era para niños y niñas de entre seis y nueve años, siendo ésta de diferente índole.

La etapa de la Restauración se desarrolló a inicios del siglo XX, trayendo consigo la inestabilidad política general y la educativa. A raíz de la elaboración de una nueva Constitución, tras la proclamación de la Segunda República, se planteó una única escuela, una enseñanza básica gratuita y obligatoria, la laicidad de la educación (hasta el régimen de Franco) y la libertad de cátedra.

La expansión demográfica, las tensiones políticas, la industrialización y la explosión económica desarrolladas en los años 60, provocaron la necesidad de que el sistema educativo fuera reformado. Ésta profunda reforma se implementó con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que implicó una verdadera reestructuración del sistema educativo español, pues diseñó un sistema flexible, generalizó la educación desde los seis hasta los catorce años sin discriminación y mostró interés por calidad, innovación pedagógica e igualdad en la educación. No fue hasta la promulgación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, que se intentó concertar los aspectos organizativos y los derechos y deberes de los discentes. A través de esta ley los centros escolares consiguen mayor autonomía y la comunidad educativa posee

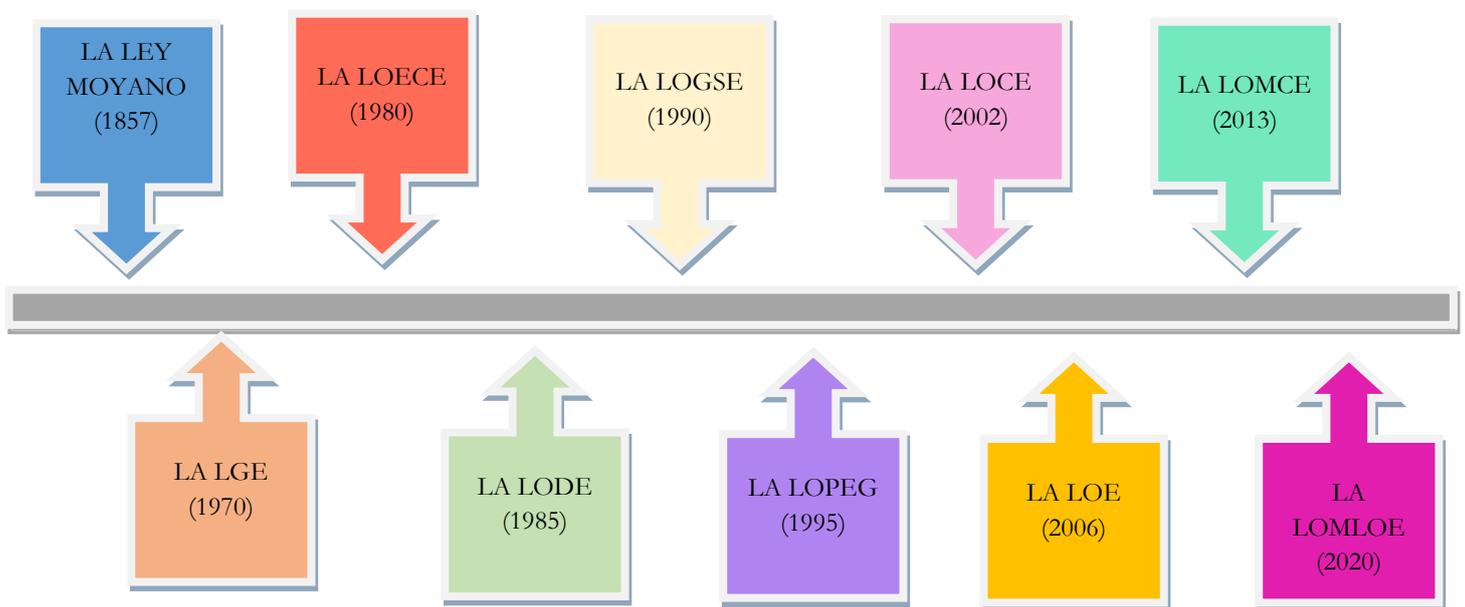
mayor participación, originando los órganos de gobierno colegiados y unipersonales. Esta ley fue renovada en 1985 por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), cuyas finalidades eran promover la implicación de la población en la educación y garantizar la libertad de enseñanza, el derecho a la educación, la orientación profesional y la formación en respeto. Además, instaura que el director/a del colegio ha de ser seleccionado por el Consejo Escolar, y nombrado por la Administración, con la condición de tener la experiencia de tres años docentes (Bartolomé, 2017).

En 1990 se decretó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que organizó la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita desde los 6 a los 12 años (Educación Primaria) y desde los 12 a los 16 años (Educación Secundaria). Además, planteó la organización y el funcionamiento del sistema educativo de las enseñanzas generales y especiales, tales como Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Bachillerato, la Formación Profesional y, las enseñanzas al alumnado con alguna necesidad educativa o ambiental. Igualmente considera a la programación docente, la investigación pedagógica, la inspección educativa, la función directiva y la evaluación del sistema, como aspectos que fomentan la calidad de la educación.

Flores (1982), afirma que la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG), también conocida como Ley Pertierra, reglamentó la inspección de las administraciones públicas en los centros escolares, proporcionó mayor autonomía al centro y estudió las actividades extraescolares. Mantenía la importancia de la participación del Consejo Escolar y el claustro de profesores, pero modifica los criterios para seleccionar al director/a: cinco años de experiencia, acreditación directiva y destino fijo. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, quiso alcanzar una educación de calidad e igualdad atendiendo a los alumnos con necesidades educativas específicas, pero no logró sustituir a la anterior. Sin embargo, en 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), que deseaba legalizar la educación no universitaria, y en la que la educación se percibía como servicio público, la Educación Infantil era voluntaria, la enseñanza del idioma extranjero se iniciaba en Educación Primaria y la religión era obligatoria en la oferta educativa, pero optativa para el alumnado. Para poder optar a director/a se necesitaba una antigüedad de 5 años, permanecer un año en el colegio y entregar un proyecto de dirección.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE), no constituyó una nueva ley, sino que planteó 109 modificaciones con respecto a la anterior: introdujo una nueva definición de currículo, propuso tres tipos de asignaturas (troncales, específicas o de libre configuración autonómica), eliminó los ciclos de Primaria, implantó evaluaciones externas en 3º y 6º de primaria, permitió que los alumnos cursen sincrónicamente religión y valores y fijó una evaluación final para la obtención del título en Bachillerato. Asimismo, ofrece mayor autonomía a los centros y refuerza la labor del director/a, concediéndole nuevas competencias y funciones y mayor relevancia en la toma de decisiones.

Figura 1. Evolución de la legislación educativa en España.



Fuente: elaboración propia.

Coba et al. (2009), aseguran que los procesos de alfabetización, de escolarización y de feminización de la enseñanza son los tres aspectos que han sufrido las modificaciones más importantes a lo largo de la historia del sistema educativo español. A principios del siglo XIX la alfabetización estaba restringida, por lo que en España había más de doce millones de analfabetos, es decir, de personas que no sabían leer ni escribir y, que además estaban privadas del derecho a la educación. A finales del siglo XX se logra obtener una

alfabetización generalizada, pues el número de personas analfabetas disminuye considerablemente al 12,67%.

La escolarización también ha evolucionado notablemente, ya que al inicio del siglo XX únicamente estaban escolarizados el 47,3% de los niños de entre seis y doce años. Y, actualmente la tasa de escolarización ha aumentado hasta alcanzar el 98,3%, que disminuye a partir de los 16 años, sobre todo en los hombres (84,8). Esta confirmación apunta al tercer proceso esencial en el progreso de educación española: la feminización, referente tanto a la feminización de la labor docente como al incremento del número de mujeres que acceden a los distintos niveles educativos.

## **2.2. ASPECTOS RELEVANTES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

### **¿Qué es la organización escolar?**

Para comprender el concepto de organización escolar, debemos definir previamente el término de organización. Organizar es la unión y relación de recursos humanos y materiales que persigue un fin (Zerilli, 1985). Acorde a esta definición, nos encontramos con Terry (1980), que señala que es el trabajo eficaz de diversas personas cuyo fin es lograr una meta, y añade la importancia de las relaciones afectivas entre éstas para su éxito. Maders y Clet (1995), la sintetiza afirmando que organizar hace referencia a quién, dónde, cuándo y cómo se debe hacer.

Las características esenciales de una organización son su connotación positiva, sus fines comunes, su sistema decisonal y el nivel de apertura al medio (Shafritz y Ott, 1987).

Como bien indica Flores (1982), en que en cualquier caso, los centros escolares tienen un carácter organizativo, pues la escuela es una organización.

Según Batanaz (1998), la organización escolar hace referencia al estudio de la correlación de los componentes que intervienen en la realidad escolar con el fin de lograr la óptima elaboración del PEC.

Esta definición considera los componentes que explican una organización. Especialmente se señala la intención de lograr la ejecución del PEC, siendo el prioritario fin que debe tener la organización. No obstante, también se menciona la existencia de un sistema comunicativo en el que existe una relación entre distintos elementos. Este planteamiento nos alejaría de definiciones como las de Hernández Ruiz y Rufino Blanco que no destacan la relevancia de una óptima interrelación y realización, simplemente analizan y disponen dichos elementos.

Sáenz (1985), añade que la organización más que estructura es acción, es integradora, está orientada a la eficacia y tiene como núcleo articulador a la educación, la actuación escolar y el PEC.

Por último, Paisey (1981), califica a la organización como una infraestructura, una constitución de personas, una conducta inclusiva y una constante transición.

No solo se ha de considerar el concepto de organización escolar, sino que también su composición, permitiendo así una mayor comprensión. Según González (2009), las dimensiones que constituyen la organización escolar son cuatro. La dimensión estructural que constituye el armazón, ya que abarca la estructura del centro educativo (roles educativos, estructura espacial y temporal, unidades organizativas y mecanismos para las resoluciones). Esta dimensión es el esqueleto de la organización, pero requiere otras dimensiones para saber el interior del centro. Para esto es necesario abordar la dimensión relacional, que no solo comprende la estructura, sino que también la relación y comunicación que se da entre los elementos del sistema. En este sentido cada sistema es singular, ya que la esencia y el funcionamiento del centro está determinado por el vínculo entre unos individuos singulares con diferentes ideas, concepciones e intereses. La dimensión procesual hace alusión al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la causa del centro educativo. Para que este proceso sea favorable se han de elaborar planes de actuación, de coordinación, de liderazgo, de evaluación... Y, además tiene que valorar el resto de las dimensiones, ya que no es una dimensión independiente.

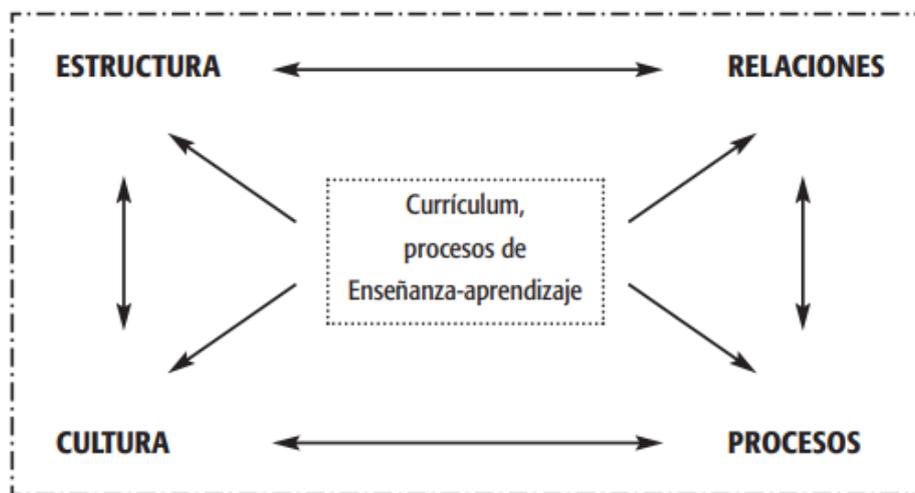
Díez (1999) incorpora una nueva dimensión, que es menos visible: la dimensión cultural. Está compuesta por las razones, valores y creencias ocultas que promueven a los sucesos y

al funcionamiento del centro. Es decir, por todos los valores construidos conjuntamente entre todos los elementos de la escuela, mediante la interrelación y comunicación.

Por último, la dimensión entorno que subraya la relación entre el centro escolar y el entorno. El entorno inmediato (individuos y organizaciones directas, la administración...) influye directamente en el sistema, mientras que el entorno mediato (fuerzas políticas, económicas, culturales y sociales), no interviene directamente, pero sí poseen gran relevancia.

Entre las dimensiones existe una influencia recíproca, puesto que los componentes abordados en cada una de éstas se contribuyen entre sí, logrando una total y óptima organización escolar.

Figura 2. Dimensiones constitutivas de la organización escolar.



Fuente: González (2009).

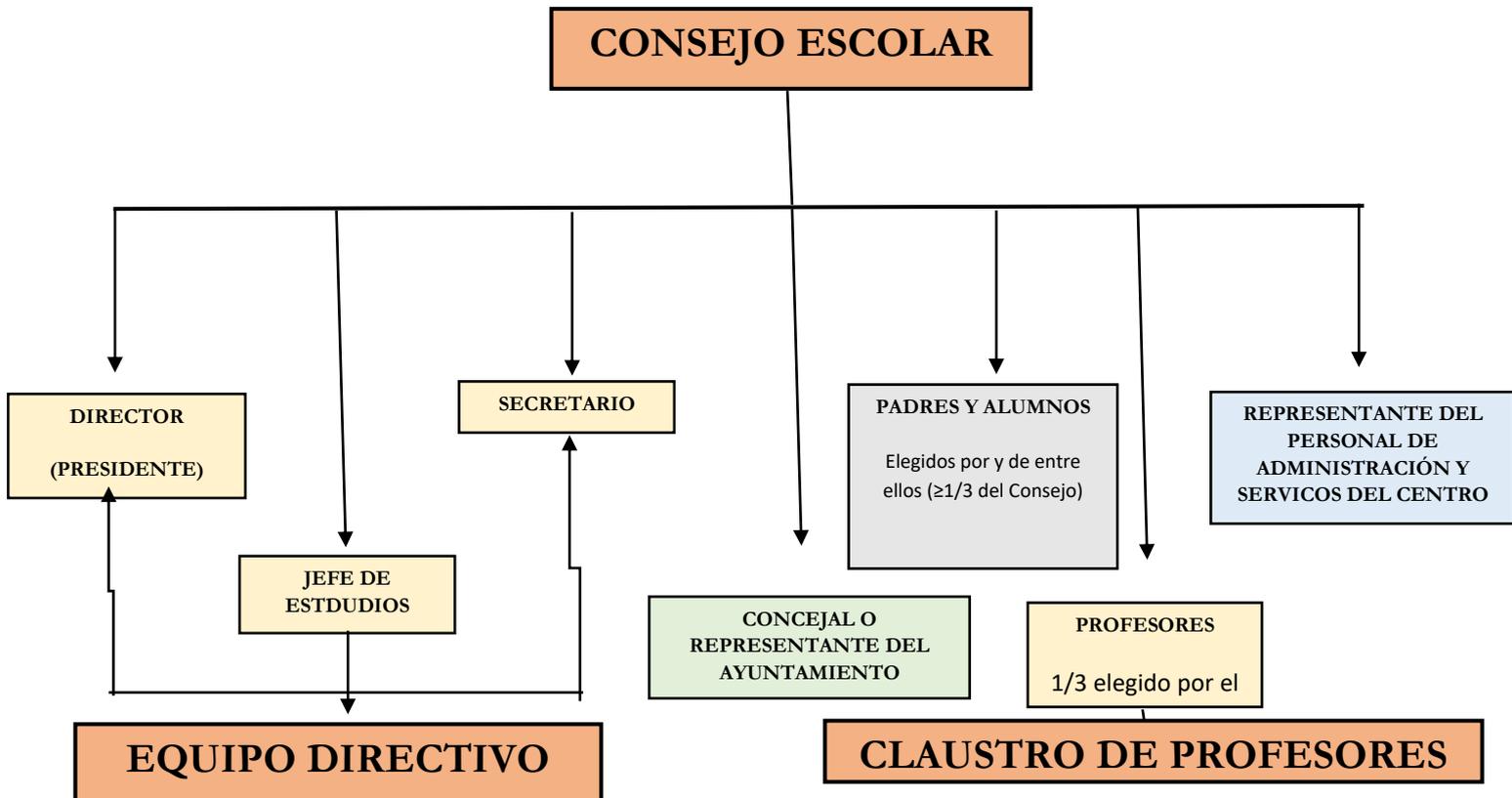
### Organización de los recursos humanos

El centro educativo está formado por un conjunto de elementos que se organizan para alcanzar un objetivo (Mañú, 2011). Como bien indica Cerro (2014), dirigir es propio de los directores que deben lograr que el centro escolar funcione correctamente y alcance su misión. No obstante, la contribución de otros individuos es necesaria, pues las responsabilidades no las puede abordar una sola persona. Por lo tanto, las funciones deben ser distribuidas considerando aspectos como la flexibilidad (características de los individuos), el compensado (reparto de tareas igualitario) y la estabilidad (constancia en funciones y personas). Y además, es necesario ser consciente de que el director/a no puede suplantar a esas personas, ni éstas tomar decisiones propias de la dirección.

La LOMLOE (2020) organiza a todos estos individuos mediante una división entre Órganos de Gobierno y Órganos de Coordinación Docente.

Los Órganos de Gobierno son el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores.

Figura 3: los Órganos de Gobierno.



Fuente: elaboración propia.

Aprobar y evaluar los proyectos y la Programación General Anual, colaborar en la elección del director/a, fomentar el cumplimiento de las medidas para proteger los derechos de la familia, plantear proyectos para potenciar la convivencia y la igualdad, renovar las instalaciones, aceptar el proyecto de presupuesto del centro y evaluar el funcionamiento general, son las principales competencias del Consejo Escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Sin embargo, según la LOMLOE (2020), las funciones del Claustro de Profesores, (presidido por el director/a y formado por todos los profesores del centro), se centran en organizar, planificar y decidir sobre los aspectos docentes del colegio. Concretamente se ocupan de proponer ideas para la PGA y el PEC, determinar las pautas de evaluación y recuperación de los discentes, fomentar la investigación y formación de los docentes, seleccionar a sus representantes en el Consejo Escolar y al director/a, y comunicar la normativa de organización y funcionamiento del colegio.

Los Órganos de Coordinación Docente están compuestos por la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Equipos de trabajo del centro, los tutores, el personal no docente (ATEs, monitores de comedor, fisioterapeuta...) y el AMPA. La Comisión de Coordinación Pedagógica es un órgano cuya función se basa en la orientación e intervención. Los Equipos de trabajo de centro se dividen por niveles (profesores del mismo curso), cuya competencia es organizar las intervenciones educativas del curso y por interniveles que planifican las enseñanzas. Los tutores deben orientar el proceso de aprendizaje del grupo y ha de decidir y dirigir aspectos de promoción y documentos oficiales. Por último, el AMPA, que es una asociación formada por padres y madres que posee gran relevancia, ya que mejora la calidad de la educación y la convivencia del centro educativo (Garrido, Jabonero y Rivera, 1995).

## 2.3. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

### **Antecedentes de la dirección escolar en España.**

Según diferentes autores (Estruch, 2002; Navarro, 2001; Llorent y Oria, 1998; y Murrillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999), el director/a escolar no siempre ha existido. Pues a lo largo del siglo XIX en los colegios unitarios solo trabajaban los maestros que impartían lecciones a alumnos de diferentes edades. El director/a era una figura que no existía aún, pues la población estaba muy dispersada en los núcleos rurales y la escolarización era baja. No obstante, las escuelas recibían un esporádico y externo control por parte de los inspectores.

El origen de la dirección escolar se da en 1898. Año en el que ya existía una estructura más organizativa que anteriormente, debido al aumento de escolarización, que permitía la agrupación por cursos y edades. Esta nueva gestión exigía la figura del director/a escolar.

Durante las primeras décadas del siglo XX existió una fuerte oposición hacia la nueva asignación del poder en la organización escolar. Los maestros veían al director/a como un adversario que no les controlaba esporádicamente, sino que de forma constante provocando continua presión. Los inspectores también mostraron resistencia a este cambio, pues si existía una persona que dirigía y controlaba la escuela eficazmente, podría cuestionarse la necesidad de un control externo, lo que podría provocar la pérdida de su trabajo. Finalmente, los discentes aceptaron la figura de director/a, pero siempre que fuera seleccionado por ellos y de entre ellos. Además, de que este cargo fuera de breve duración.

El Ministerio ante esta presión optó por satisfacer todas las demandas. En 1910 había dos mecanismos para ser director/a: la oposición y el concurso de méritos. No obstante, en los colegios con menos de seis secciones, eran los maestros los que elegían al director/a. A partir de 1912 ya no se consideraba la antigüedad. El director/a de todas las escuelas salía de una terna votada por el claustro de profesores, es decir, de entre los tres individuos más elegidos.

Tras la aparición de esta nueva figura se comenzó a repartir el poder entre el director/a y los maestros. El reglamento de 1911 otorgó al director/a las funciones administrativas y representativas, además de las coordinativas, pues se tenía que asegurar de la coordinación pedagógica de los discentes. A éstos últimos, se les asignó la elaboración del programa pedagógico del centro y la aprobación de horarios y presupuesto. No existía una relación

jerárquica entre maestro y director/a, pues el director/a simplemente actuaba en aquellas ocasiones en las que el claustro no llegaba a un acuerdo. El director/a tampoco tenía la potestad de sancionar o premiar a los profesores.

También, hubo diferentes visiones en cuanto a las funciones que el director/a debía tener. Los que optaban por una dirección débil seleccionada por antigüedad, solicitaban que éste tuviera únicamente funciones económicas y administrativas. Por el contrario, aquellos que aceptaban a la nueva figura, defendían una selección por oposición-concurso y una asignación de las funciones académicas-pedagógicas.

Estruch (2002), afirma que actualmente, este debate sigue existiendo, pues otorgarle las funciones pedagógicas se vincula con la supervisión del trabajo del profesorado. Los discentes desean poseer la máxima libertad, pero el director/a considera que para poder incidir en los resultados educativos del centro es imprescindible que exista una supervisión hacia los maestros.

La dirección escolar no solo se ha visto afectada por la resistencia de los propios maestros, sino que también por cuestiones del Estado. A diferencia de otros países, la educación de España ha sido un tema politizado. Los gobiernos la han tratado otorgando la importancia al control sobre los centros y a los estamentos docentes. Esto ha generado burocracia y corporativismo, y a su vez una dirección que carece de profesionalidad y autonomía.

Las oposiciones ante la dirección ha provocado una dirección escolar inestable, poco profesional, débil y sin calidad. Pues el Estado no ha permitido que el colegio tenga autonomía para responder los intereses de la sociedad.

Según Flores (1982), a pesar de las variaciones que ha sufrido el modelo directivo español, existen una serie de características que se han mantenido constantes. El director/a proviene del mismo centro, la duración de su mandato tiene una duración y al finalizar esta vuela a ser compañero del resto de discentes, y las competencias representativas y administrativas son más relevantes que las pedagógicas.

Figura 4. Evolución de los requisitos para acceder a la función directiva.

1910-1966 Concurso-oposición o elección por el claustro de profesores según la dimensión de la escuela.
1967-1969 Cuerpo de directores.
1970-1980 Nombramiento ministerial teniendo en cuenta al claustro y al consejo de dirección (LGE).
1981-1984 Elección de un maestro entre el consejo de dirección y la Administración (LOECE).
1985 Selección de un director por el consejo escolar, teniendo mínimo tres años de experiencia docente (LODE).
1990 Se comienza a dar relevancia a la preparación del director (LOGSE)
1995 Elección de un profesor acreditado y con cinco años de antigüedad por el consejo escolar (LOPEG).
2002 El director es seleccionado, siendo necesaria la permanencia de un año en el centro y la antigüedad de mínimo 5 años (LOCE).
2006 Elección de un director que tenga 5 años de antigüedad, un curso en el centro y entregue un proyecto de dirección (LOE).
2013 Se exige al director 5 años de docencia, un curso y un proyecto de dirección (LOMCE).

Fuente: elaboración propia.

### **El modelo directivo español dentro de los modelos europeos**

Existen considerables diferencias entre el modelo directivo español y los modelos de otros países. En España, la dirección no es profesional, ya que se trata de un cargo temporal, sin estatus profesional diferenciado de la docencia. Sin embargo, en el resto de Europa, la dirección es profesional, pues es estable y cuenta con un estatus diferenciado. La selección del director/a también los difiere. En España, el director/a es elegido por el Consejo Escolar, por lo que depende del centro. En cambio, en los otros países de Europa es

nombrado por la Administración teniendo en consideración la participación de la comunidad educativa. El control y la evaluación son otros elementos que los distinguen. El modelo educativo español establece que el director/a sea un profesor y no tenga el papel de jefe de los profesores. En el resto de Europa el director/a es el que tiene el poder, pues selecciona a los profesores y los evalúa. Por último, la gestión de los recursos materiales y humanos, que en Europa presentan capacidades de liderar y gestionar y en España muestran imprecisión y debilidad (Estruch, 2002).

Álvarez (2003), Cuadrado (2010) y Gómez (2016), afirman que hay modelos regionalizados y centralizados (el país completo hace lo que dice el Ministerio). Entre los modelos directivos europeos más destacados se encuentran:

- El Modelo Alemán (descentralizado de mercado), en el que el director/a es un docente experto, jefe, líder y de gran prestigio. Además, recibe un salario superior a los profesores y posee autoridad. Destaca en las competencias administrativas y las docentes. Y, es seleccionado regionalmente mediante un concurso, siempre habiendo acreditado pasar los previos niveles.

- El Modelo Inglés (descentralizado de mercado). El director/a es un pedagogo de alto prestigio y un discente de ciencias de la educación. Planifica a los departamentos, profesores y clases y se asegura de que el centro reciba ingresos, por lo que sus funciones son económicas y organizativas. Y, es elegido por concurso de méritos, mediante entrevistas y pruebas escritas y orales. Además, se consideran las capacidades y experiencias en gestión.

Un aspecto relevante de este modelo es que solo hay currículo para lengua y matemáticas, por lo que los directores tienen autonomía y libertad para organizar y desarrollar su currículo considerando las cualidades de los alumnos y el contexto social.

Dedica mucho tiempo y dinero a la formación de los directores, pues estos cuentan con una formación de entre tres semanas y seis meses al año y reciben subvenciones por formarse fuera del horario laboral.

- El Modelo Francés (centralista funcionarial), en el que el director/a es un administrador que posee autoridad pública y es de máximo respeto ante los alumnos y el profesorado. Posee una categoría salarial y profesional distinta a los profesores. Es nombrado mediante concurso-oposición a nivel nacional. Requiere tener un perfil administrativo, autoritario y burocrático.

Una vez seleccionado tiene que llevar a cabo una fase de formación inicial obligatoria de seis meses sobre la organización escolar. Además, hay una formación permanente no obligatoria que ofrece prácticas y cursos.

- El Modelo Español (centralista participativo). El rol del director/a en este país es difuso e impreciso, puesto que ha ido evolucionando su sistema de acceso y funciones. El director/a casi no posee atribuciones sobre los docentes ni las cuestiones pedagógicas. Su autoridad y poder es menor que en los otros modelos. No tiene que supervisar la coordinación del profesorado, la evaluación de los alumnos, los métodos de enseñanza... No tiene autoridad sobre los maestros, es seleccionado por el Consejo Escolar y tiene un carácter temporal.

Figura 5. El director/a escolar en Europa y en España

ESPAÑA	EUROPA
Seleccionado sin criterios profesionales.	Elegido con criterios profesionales.
Es de su propio centro.	Viene de otro centro.
Su cargo no es profesional.	Cargo profesional.
Posee capacidades de gestión y organización.	Tiene capacidades de decisión y gestión.
Escaso prestigio y salario.	Alto prestigio y salario.
Pocos voluntarios.	Muchos candidatos.
Es compañero de los profesores.	Es el jefe de los docentes.
No ejerce funciones pedagógicas.	Propulsor de la innovación educativa.
No evaluado.	Controlado (rendición de cuentas).

Fuente: Elaboración propia a partir de Estruch (2002).

Argentina no forma parte de la Unión Europea, sin embargo se debe abordar, ya que es una cuestión principal en este estudio. Según Romero y Krichesky (2019), el director/a argentino no solo posee las funciones administrativas y pedagógicas como en España o en otros países, sino que también las sociales. Pues es la persona que se ocupa de los comedores, las redes de protección de los derechos del niño, los servicios médicos y los albergues. Si en otros países ya es complicado enfocarse en las funciones pedagógicas que tienen el objeto de garantizar un favorable proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo no lo va a ser para Argentina?

Asimismo, en los Estatutos Docentes no se hace distinción entre el rol directivo y el docente, por lo que el director/a está incluido dentro del colectivo docente. La función directiva no está determinada, puesto que no se expresa los derechos y deberes del director/a. Por lo tanto, no existe una carrera directiva, sino que los docentes ascienden de puesto siguiendo los criterios de la normativa. Sin embargo, los reglamentos escolares consideran al director/a como la máxima autoridad y el principal responsable del funcionamiento del centro. A diferencia de la legislación de España, en Argentina puede cambiar la tipología y el número de funciones que posee el director/a, según la provincia en la que nos encontremos. En Jujuy, la función del director/a se centra en la dimensión pedagógica. En Córdoba, en el funcionamiento del centro y del personal. Y, en Río Negro, ponen énfasis en la coordinación y representación frente a la Administración.

Finalmente, para poder ser director/a se deben cumplir tres requisitos esenciales: poseer un título docente, una buena calificación y una experiencia docente. No obstante, en algunas comarcas se añaden algunos criterios: no tener sanciones, no poder jubilarse seguidamente, llevar a cabo cursos de gestión y estar activo laboralmente en la docencia (Yelicich, 2017).

## 2.4. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL MARCO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL

### **La figura del director/a**

Si queremos comprender la función que posee el director/a de un colegio, antes tendremos que clarificar el significado de dirigir. Según Casares (1979), es hacer que una persona se dirija hacia un determinado fin, llevar algo a un concreto lugar u orientar mediante las indicaciones del viaje. Por lo tanto, para este autor, dirigir es guiar a una persona o cosa a través de unas señas hacia un objetivo anteriormente establecido.

En este sentido, el director/a sería la persona que administra y organiza las tareas generales del colegio y, que además orienta a los docentes para alcanzar plenamente la principal función de un centro educativo: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las funciones de coordinación, gestión y liderazgo también serán competencias del director/a. Según González (2009), cada una de estas competencias abarca diferente tipología de tareas. Las tareas de gestión son aquellas que realiza el director/a con el fin de mantener una organización. Y, lidera cuando procura tener influencia sobre los demás para llegar a lo deseado.

La dirección es propia de los órganos de gobierno unipersonales, que poseen la responsabilidad de que la organización escolar sea eficiente y eficaz. Sin embargo, estos órganos están compuestos por tres miembros que alcanzan mutuos objetivos mediante la colaboración, pero que desarrollan diferentes labores.

Las competencias de los miembros se han visto modificadas a lo largo de la historia de la legislación educativa de España, pero nos centraremos las del director/a.

Figura 6: Comparación de las funciones del director/a en las diversas leyes educativas.

	<b>LOMCE (2013)</b>	<b>LOE (2006)</b>	<b>LOCE (2002)</b>	<b>LOPEG (1995)</b>	<b>LODE (1985)</b>	<b>REGLAMENTO (1967)</b>
<b>COMPETENCIAS DEL DIRECTOR/A</b>	Representar el centro.	✓	✓	✓	∅	∅
	Organizar las actividades.	✓	✓	✓	✓	✓
	Desempeñar la dirección pedagógica.	✓	✓	∅	∅	✓
	Cumplir las leyes.	✓	✓	✓	∅	✓
	Ejercer la jefatura.	✓	✓	✓	✓	∅
	Fomentar la convivencia.	✓	✓	✓	∅	∅
	Favorecer la participación.	✓	✓	∅	∅	✓
	Desarrollar y contribuir en las evaluaciones.	✓	∅	∅	∅	∅
	Liderar las reuniones académicas.	✓	✓	✓	✓	✓
	Contratar a los servicios.	✓	✓	✓	✓	∅
	Recomendar los miembros directivos.	✓	✓	✓	∅	∅
	Aprobar normas y proyectos.	∅	✓	∅	∅	∅

Aprobar la PGA.	∅	∅	∅	∅	∅
Determinar la admisión de los alumnos.	∅	∅	∅	∅	∅
Conseguir recursos adicionales.	∅	∅	∅	∅	∅
Cooperar con la Administración.	∅	✓	✓	∅	∅
Otras competencias promulgadas por la Administración.	✓	✓	✓	✓	✓
∅	∅	∅	∅	Certificar.	Ser miembro del tribunal de oposición.
∅	∅	∅	∅	Efectuar las decisiones de los órganos colegiados.	Cesar la labor docente.
∅	∅	∅	∅	∅	Conceder al profesorado 10 días de permiso.
∅	∅	∅	∅	∅	Avisar sobre el deterioro del edificio.

Fuente: elaboración propia.

Podemos observar que las funciones asignadas al director/a en la LOMCE, son muy similares a las anteriormente fijadas. No obstante, plantean mayor innovación, aunque en la práctica no se sabe si realmente este cambio se ha apoyado.

Gimeno y Carbonell (2004) sintetizan estas funciones en siete. La función de asesoramiento pedagógico, a través de la que el director/a guía la actividad docente. La función de

coordinación, mediante se pretende el logro de objetivos con la ayuda de la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa. La facilitación del clima social, pues el director/a debe fomentar la convivencia y la calidad del centro por medio de la colaboración. El control es una competencia muy relevante, ya que solo así se alcanzarán los objetivos para una óptima organización escolar. Asimismo, la función de información es esencial, pues si ésta no es completa, clara y oportuna, no llegará ni será comprendida por la comunidad educativa. La función de gestión, hace referencia a las actuaciones que lleva a cabo el director/a (programas, organización recursos...), para obtener el éxito. Y, la función de representación, que como bien indica consiste en la relación que establece el director/a con otras instituciones.

Para poder cumplir con todas las competencias y funciones señaladas, el director/a debe poseer una serie de cualidades, que según Lemus (1975), se dividen en las profesionales y las personales. Las primeras, se refieren a la habilidad de trato y relación, a la prevención de futuras situaciones problemáticas, al respeto de opiniones, a las capacidades de decisión, originalidad e iniciativa, y al humor y la confianza. Sin embargo, las personales se centran en el propio individuo, pues recoge la salud física y mental, la aptitud intelectual, personalidad que facilite el apoyo de los discentes, aptitud colaborativa y comunicativa y capacidad de liderazgo.

Cada director/a enfocará su atención en unas funciones u otras y tendrá un modo de actuar, lo que determinará lo que Sáenz et al. (1997), denominan tipología.

Rotler (1982), plantea cinco tipos de directores según su rol profesional. El técnico, que otorga la importancia a las herramientas necesarias para alcanzar la eficiencia. El líder, que se preocupa por las relaciones que se dan entre los miembros del centro. El práctico, que encuentra solución para todo. El equilibrado, que muestra tener equilibrio del rol técnico, líder y práctico. Y, por último, el mixto, que domina en dos de las dimensiones de Rotler.

El Instituto de Estudios Económicos y de Organización de Milán señala cuatro tipos de directores, en función de su conducta. Conducta de improvisación, característica de aquel que no planifica, sino que se enfrenta a los problemas cuando estos surgen. Conducta mimética, que la posee el director/a que actúa siempre igual sea para lo que sea. Conducta

sistemática, que es propia de quien analiza y no actúa improvisadamente. Y, finalmente, la dinámica, cuya esencia es la creatividad y la innovación.

Gómez (1980), distingue cuatro tipos de directores atendiendo al grado de diferencia funcional, de participación de los demás miembros y consideración al resto del personal. Siguiendo estos criterios, estaríamos ante el autocrático, democrático, laissez-faire y equilibrado.

Figura 7. Tipología de director/a.

<b>Autocrático</b>	<b>Democrático</b>
Diferencia funcional: máxima.	Diferencia funcional: mínima.
Participación: mínima.	Participación: máxima.
Consideración: mínima.	Consideración: máxima.
<b>Laissez-faire</b>	<b>Equilibrado</b>
Diferencia funcional: nula.	Diferencia funcional: en función de la situación.
Participación: no reglada.	Participación: en función de la situación.
Consideración: no se manifiesta.	Consideración: máxima.

Fuente: Gómez (1980).

Burns y Staller (1968), proponen una nueva tipología, atendiendo a la gestión de empresas. El mecanicista, que es un individuo que únicamente se sabe desenvolver en situaciones estables y con unas funciones definidas. Sin embargo, el orgánico, tiene la capacidad de adaptarse ante lo nuevo e inestable.

A pesar de la importancia que posee el director/a para el óptimo funcionamiento del centro, se debe coordinar con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, como bien indica Fullan (2002), no hay constancia de ningún centro escolar que se desarrolle eficazmente sin la presencia de un director/a preparado para su funcionamiento, por lo que el progreso escolar depende de éste, que será quien determine el fracaso o el éxito del colegio.

## **Liderazgo**

Si observamos las funciones asignadas al director/a en la actualidad, podemos reconocer que muchas de éstas tienen una índole administrativa, y pueden realizarse recurriendo a una serie de destrezas que se desarrollan con la experiencia. Sin embargo, hay otras que hacen referencia a las actitudes y habilidades del director/a, que le permiten motivar a los colaboradores y superar situaciones problemáticas que le alejan del éxito. Estas últimas constituyen el perfil de liderazgo (Álvarez, 2010).

Según González (2009), el liderazgo es una de las funciones asignadas al director/A. Sin embargo, estoy de acuerdo con Álvarez (2010), en que el liderazgo no se limita a una persona o a una función. Pues hace referencia a las relaciones comunicativas que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, que contemplan a la educación como vía para la transformación social. Por lo tanto, estamos más bien ante un liderazgo compartido.

El término liderazgo alude al desarrollo de capacidades para transmitir, favorecer, guiar, animar, implicar, emocionar, ser flexible y empático, escuchar..., es decir a las habilidades que posee el director/a para mantener una relación e interacción con los demás. Con esta definición estaríamos haciendo referencia al resto de los miembros del centro escolar, y estaríamos hablando de lo que Álvarez (2010), denomina liderazgo compartido.

Según este autor, el liderazgo compartido se desglosa en cuatro competencias fundamentales:

- La competencia del pensamiento estratégico: significa dominar y entender qué técnicas se deben emplear según las necesidades y, saber qué camino seguir para alcanzar el modelo de organización deseada. Es decir, es la habilidad que se posee para definir un plan de acción con las conductas, estrategias y criterios adecuados para implementar el proyecto institucional. Los componentes de la escuela deben llegar a un consenso sobre los principios que encaminen hacia una única dirección.
- La competencia de gestión del aprendizaje: es saber qué y cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje eficiente, cómo valorarla y cómo contribuir para enriquecerla. Es la capacidad de estimular, animar y ejercer el trabajo eficaz de los docentes (Salazar, 2006).

- La competencia de las relaciones personales: habilidad de relación comunicativa para alcanzar un beneficio en la actividad laboral. Según Kouzes y Posner (1998), esta competencia implica fijar estándares definidos y compartidos, confiar en cada individuo, comunicarse personalmente con cada sujeto, valorar el buen trabajo de cada equipo, celebrar los éxitos y resolver los errores y ser coherente entre lo que se solicita y lo que se ofrece. Bisquerra y Pérez (2007) subrayan las competencias y habilidades socioemocionales que se han de poseer para poder desarrollar las relaciones personales: conciencia y control de las propias emociones, empatía, autoestima, compromiso, compasión, respeto, comunicación receptiva y expresiva, cooperación, mediación, negociación, búsqueda de ayuda y gestión del error y del no.

- La competencia para la creación de estructuras organizativas: capacidad para coordinarse y distribuir los papeles que forman el equipo, para presentar objetivos claros y compartidos, para planificar la temporalización de cada actividad, para dividir las tareas y funciones, para establecer estructuras novedosas ante nuevas demandas y para disponer los recursos e instalaciones para alcanzar el éxito (Álvarez, 2010).

Adiezes (1994) divide la actividad organizativa del liderazgo compartido en cinco espacios definidos a su vez por una serie de competencias: ejecutivo (toma de decisiones, control y organización), administrativo (programación y normalización), innovador (previsión y estimulación), integrado (participación, progreso y motivación) y de relaciones institucionales (información, gestión y correlación).

Según Kouzes y Posner (1998), este estilo de liderazgo, que sostiene los valores compartidos, aporta al centro educativo una serie de ventajas: potencia la efectividad personal, fomenta la lealtad con la organización, favorece la actitud ética, disminuye la tensión laboral, promueve el trabajo en equipo, provoca la satisfacción por pertenecer al equipo, favorece la comprensión y el interés hacia los demás, y permite el consenso de los objetivos.

Álvarez (2010), afirma que existen otros modelos de liderazgo. El estilo situacional, que está determinado por la verdadera situación que están viviendo los componentes del centro. Según el ambiente de organización, la motivación de los miembros, los incentivos estimulantes, la antigüedad del personal, la distribución del poder y el ritmo de trabajo

estaremos ante una situación u otra. Además, el saber y el querer del equipo determinará la tipología de la situación: el grupo conoce los objetivos y posee estrategias, pero no pretende integrarse (sabe, pero no quiere), la comunidad no muestra interés por conocer ni por integrarse (no sabe y no quiere), el colectivo conoce los objetivos y ofrece disponibilidad (sabe y quiere), y los miembros desconocen los objetivos, pero desean integrarse (no saben y quieren).

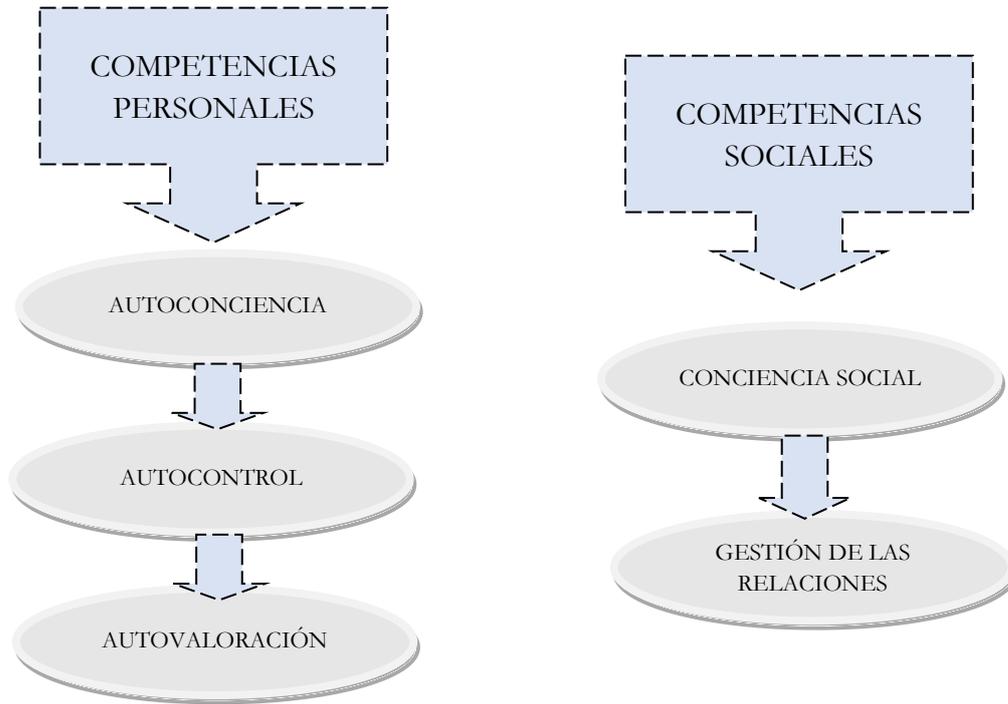
Greenfield (1987), plantea el liderazgo instructivo o educacional como la capacidad que posee un individuo para lograr que los docentes muestren pasión por su trabajo. Además, éste debe ser capaz de plantear un estilo de colegio basado en los valores, dedicar tiempo a la coordinación, guiar al profesorado, desempeñar sin pudor su poder y facilitar feedback a los maestros para enriquecer la actividad educativa.

Bass (2000), por su parte, propone el liderazgo transformacional, que consiste en el comportamiento que tienen aquellos directores que desean que todos los docentes sean líderes del centro educativo. Esto es posible porque muestra confianza en ellos y les motiva para alcanzar aquello que nunca habían imaginado, es decir, porque les hace sentir válidos y capaces. A este director/a le define su carisma, su consideración individual y grupal, su continua formación, su inspiración y el uso de técnicas como la estimulación intelectual.

Las escuelas eficaces pueden ser entendidas como otro tipo de liderazgo. Según Reynolds (2011), es un movimiento que, para obtener mejores resultados, dirige la actividad organizativa hacia los discentes. A través de éstas se ofrece al alumnado autonomía, control del progreso y logro, confianza, apoyo, cooperación y formación. Además, se valora los antecedentes, la motivación, las aptitudes, el tiempo y las destrezas de cada miembro para obtener lo deseado. De esta forma no solo consigue los mejores resultados, sino que también potencia el desarrollo evolutivo del niño en todos sus ámbitos: social, emocional y afectivo.

Todas las competencias que caracterizan a los diversos estilos expuestos son esenciales, pero no podemos olvidar el papel de la inteligencia emocional, es decir, del conjunto de capacidades que posee un individuo para interpretar y construir, mantener serenidad ante la presión y los conflictos, ser abierto, y percibir los deseos y las habilidades de los demás.

Figura 8. Liderazgo: competencias de la inteligencia emocional.



Fuente: elaboración propia.

Goleman (2004), simplifica la tipología de liderazgo de inteligencia emocional en cuatro estilos. El pedagógico, que favorece y suministra los recursos, medios y formación necesarios para que sus compañeros alcancen un crecimiento profesional. El afiliativo, caracterizado por el logro de un buen ambiente social en la comunidad para que todo el personal esté cómodo. El democrático, que pone énfasis en el compromiso y la colaboración de todo el personal. Y, el integrador, mediante el que se consigue el apoyo del resto porque les aporta seguridad y confianza.

Estas competencias emocionales son fundamentales, pues de éstas dependerá el grado de satisfacción de la plantilla. Si el líder expresa ira, odio, inseguridad, miedo, distancia e indecisión, el personal estará insatisfecho. Sin embargo, si manifiesta amor, alegría, seguridad, comunicación y excitación, la comunidad mostrará complacencia.

### **Problemáticas de la función directiva.**

Actualmente, numerosas investigaciones acerca de la organización escolar, y más concretamente, sobre la dirección escolar, tratan de las opiniones y posturas de los directores hacia su labor. En éstas podemos observar dos posiciones, la de aquellos que están complacientes, y la de otros que muestran gran insatisfacción por los problemas y dificultades a los que a menudo se tienen que enfrentar.

Como bien indica Murillo (1999), la satisfacción tiene un papel importante, pues ésta será un factor determinante en la calidad organizativa del centro.

El deterioro y los problemas de la dirección en España están determinados por factores endógenos y factores exógenos. Según Sáenz (1997), los factores endógenos se refieren a los agentes radicales, la carencia de formación profesional, los continuos cambios del profesorado, falta económica, y desgaste y desinterés de los directivos; mientras que con los factores exógenos hacen alusión a la insuficiente cooperación de la Administración, al enfrentamiento entre los objetivos oficiales y los solicitados por los familiares, a la falta de apoyo de los docentes y al estado de los materiales.

Gairín y Antúnez (1995), añaden más inconvenientes a esta lista, pero los divide entre aquellos que afectan al modelo de dirección, y los que perjudican al propio ejercicio de la dirección. En los primeros, nos encontramos con la reducida vinculación entre el poder legal y real del director/a en el colegio, la carencia práctica de trabajo en equipo, la ausencia del cuerpo de directores, la labor reversible y el modo de acceso. En los segundos, destacan el exceso de labores burocráticas, trabajo excesivo y escasa motivación.

Estas problemáticas situaciones son notables en la sociedad, sin embargo no se actúa con el fin de solventarlo. Sin embargo, debería considerarse como información valiosa y útil para mejorar la formación y el apoyo que se oferta actualmente a los directivos escolares.

# 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## 3.1. DISEÑO

La estrategia metodológica empleada en esta investigación se centra en el método cualitativo, a partir del análisis de dos encuestas. La primera también ha sido empleada en Argentina, de ahí uno de los objetivos de esta investigación: comparar las funciones y competencias que ejercen directores de dos países diferentes. La segunda, se centra más bien en conseguir otro punto de vista acerca de los diversos aspectos englobados en la dirección escolar.

Para poder llevar a cabo este estudio, ha sido necesario estructurar el trabajo de la siguiente manera. En primer lugar, presentar los principales conceptos y antecedentes de la dirección escolar; luego, exponer la recogida de datos y los resultados y conclusiones extraídas tras el análisis cuantitativo.

Figura 9: diseño método de investigación.



Fuente: elaboración propia.

## 3.2. RECOGIDA DE DATOS

### **Instrumentos para la recogida de información**

El instrumento de investigación que ha sido utilizado para llevar a cabo la recogida de información es la encuesta “*Funciones y competencias de un/a director/a en el centro educativo*”.

Según López y Fachelli (2015), la encuesta es una técnica de recogida de datos mediante la que se interroga a diversos individuos con el fin de recoger sistemáticamente datos acerca de una problemática. La recogida de datos se lleva a cabo mediante un cuestionario, que es un instrumento de recolección de datos, compuesto por un conjunto de preguntas estructuras sobre un tema. Es decir, es la recogida de información que permite en este caso, mediante la respuesta de los encuestados, determinar la frecuencia e índole del comportamiento de los directivos escolares.

### **Fases de elaboración**

El cuestionario ha sido elaborado a través de la plataforma digital de Google denominada “Formularios Google”, que nos proporciona la oportunidad de plantear preguntas para recopilar información de forma eficiente y sencilla.

Para ello, he realizado en primer lugar una revisión exhaustiva de bibliografía a mi alcance (revistas, libros, legislación...), relativa a las funciones directivas de los centros educativos. A partir de esta revisión he extraído una serie de tópicos que han sido estructurados en tres dimensiones: descripción de director/a (sexo, edad, antigüedad, formación...), gobernanza y clima escolar (índole de y dedicación a tareas), y competencias (grado de dominación que debe poseer un/a director/a), que configuran el cuestionario definitivo.

Los tópicos se han ido desarrollando hasta alcanzar la formulación definitiva del cuestionario, que aborda preguntas empleadas en Argentina y otras añadidas para obtener un análisis más exhaustivo.

La investigación está formada por dos encuestas; una que está compuesta por 40 preguntas, entre las que destacan las cerradas, pero también hay algunas abiertas en las que se permite al sujeto expresarse con mayor libertad. La otra, está organizada en 20 preguntas cerradas, que también corresponde a una dimensión de la primera encuesta, pero está destinada a otro tipo de población.

### **Selección de la muestra**

La población objeto de estudio está constituida por dos grupos: directivos y docentes de centros educativos de España. En concreto, se ha seleccionado un sujeto o más de cada Comunidad Autónoma para lograr una mejor representatividad de la muestra. Provincias como: Soria, Madrid, Sevilla, Cáceres, Zaragoza, Murcia, A Coruña..., han sido las zonas en las que se ha centrado el estudio.

El cuestionario ha sido aplicado a profesionales de la enseñanza. El primer grupo de población seleccionado son 18 directores de diferentes colegios de España, con el fin de observar cómo es su trabajo, cómo gestionan el tiempo, años de antigüedad tanto en la docencia como en la dirección, tipo de formación, limitaciones y problemáticas a las que se enfrenta...

El profesorado (29), es el otro grupo de población. En este caso, las preguntas se han centrado en el grado de dominio de competencias que consideran que debe poseer un/a director/a de un centro educativo para una gestión de calidad (planificación, coordinación, gestión, tecnología, cooperación...).

Como se puede observar, no solo me interesa la opinión de profesionales que forman parte del Equipo Directivo (en concreto, director/a) por la riqueza que puede aportar su experiencia, sino que también quiero ver el punto de vista de los profesores como observadores externos de la dirección y organización del centro.

### **Distribución y recogida de información**

Confeccionado el cuestionario que garantiza el anonimato de las respuestas, he procedido a su distribución. El sistema utilizado para el envío de cuestionario ha sido el correo electrónico, ya que es un modo de recepción rápido y sencillo. Previamente a este envío, tuve que buscar colegios de las diferentes Comunidades para informar a los miembros de la comunidad educativa el objeto de mi investigación y solicitar su ayuda. A través de esta llamada mandé al Equipo Directivo u otro profesional, ambos cuestionarios, quien se encargó de compartirlos con el resto del personal.

El reparto de cuestionarios comenzó a finales del mes de abril y se dio por concluido a principios de junio. Pues soy consciente que estos profesionales tienen otras tareas que

cumplir, y quería ofrecer un margen de tiempo suficiente como para que participaran aquellos que tuvieran la voluntad de hacerlo.

La recogida de información ha sido inmediata, pues cuando un sujeto concluía el cuestionario, se actualizaba en mi base, agrupando las diferentes respuestas en gráficos.

### **3.3. CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Como se indica en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Valladolid uno de los fines que deben alcanzar el alumnado es desarrollar trabajos de investigación, siguiendo unos principios generales que se han aplicado en este proyecto.

- Principio de honestidad: en la elaboración de la investigación he sido honesta, aplicando esta cualidad en el diseño metodológico, el análisis de datos, la información de resultados y el respeto ante las investigaciones de otros individuos. Asimismo no he infringido los derechos de la propiedad intelectual, y no he modificado los resultados.
- Principio de responsabilidad: he sido responsable a la hora de realizar la investigación, siguiendo las condiciones y términos fijados por la entidad financiera.
- Principio de rigor: he cumplido con este principio porque en todo momento he deseado obtener datos que favorezcan las respuestas a cuestiones sobre la figura directiva, utilizando cuidadosamente los medios disponibles.
- Principio de conflictos de interés: en este trabajo se ha evitado los conflictos de interés que comprometen el valor de los resultados del estudio.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 4.1. HIPÓTESIS

Como bien se señala en el objetivo general, a través de este trabajo se pretende valorar adecuadamente la figura del director/a dentro de la comunidad educativa. Para esto, no solo es esencial la revisión documental sobre las funciones del director/a, sino que también es necesario conocer cómo se ponen en práctica realmente en los colegios.

Tras obtener información acerca de la figura directiva, he planteado una serie de hipótesis con el fin de comparar los requisitos y características que debe presentar un director/a según la documentación, y la realidad.

- Hipótesis 1: Se exige al director/a 5 años de docencia, un curso y un proyecto de dirección.
- Hipótesis 2: Las limitaciones a las que más comúnmente se enfrentan los directores son las labores burocráticas, el trabajo excesivo y la escasa motivación.
- Hipótesis 3: La administración y la gestión son las tareas a las que más tiempo se destina.
- Hipótesis 4: Las competencias que poseen más relevancia en un director/a están englobadas dentro de la dimensión de liderazgo.

Estas hipótesis van a ser comprobadas con la resolución de las encuestas realizadas por los directores de diferentes colegios.

## 4.2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO

Con la encuesta que se ha llevado a cabo se desea conocer las percepciones que tienen los directores de diferentes centros educativos, sobre su labor y su responsabilidad en dicha institución.

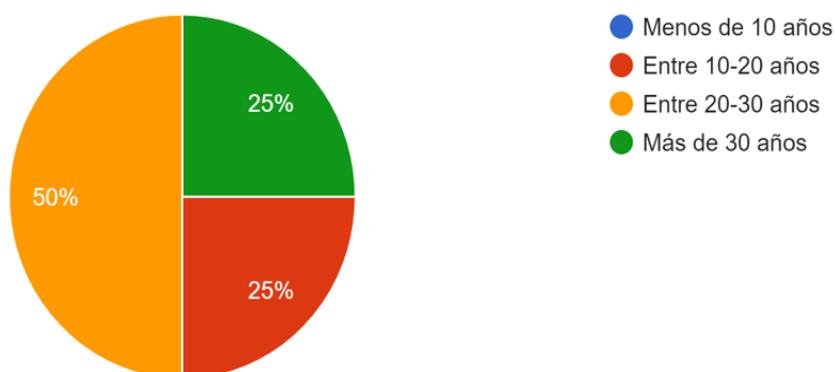
Las preguntas y resultados se muestran a través de las hipótesis anteriormente planteadas. Además, se añaden gráficos que señalan los porcentajes obtenidos y un análisis de dichos resultados.

Antes de examinar los resultados principales, se exponen los datos identificativos de los directores:

- Sexo: Femenino (75%) y masculino (25%).
- Edad: entre 40 y 60 años.
- Situación: 100% titular frente a interino y suplente.
- Actividades renumeradas: 100% la dirección como única actividad renumerada.

Hipótesis 1: Se exige al director/a 5 años de docencia, un curso y un proyecto de dirección.

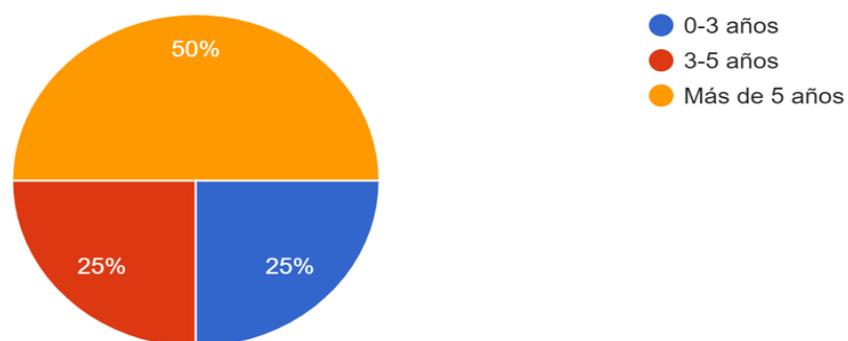
Años de ambigüedad total en la docencia



Ante esta pregunta, el 25% de los directores han respondido que tienen más de 30 años de ambigüedad total en la docencia, el 50% de los encuestados han respondido que poseen entre 20-30 años en la docencia, y el 25% restante, que entre 10-20 años. Con estos resultados se puede observar que el primer requisito exigido al director/a es cumplido, pues ninguno de éstos, ha marcado la opción de menos de 10 años. Estamos ante directores que tienen muchos años de experiencia como docente, por lo que probablemente, además lleven un largo período en el centro, otros de los requisitos marcados en el marco teórico.

Esta experiencia se muestra también en el rango de edad, pues no se tratan de personas que han comenzado su experiencia laboral hace poco, sino de directores de entre 40-60 años, que llevan muchos años en esto.

#### Años de ambigüedad como director/a



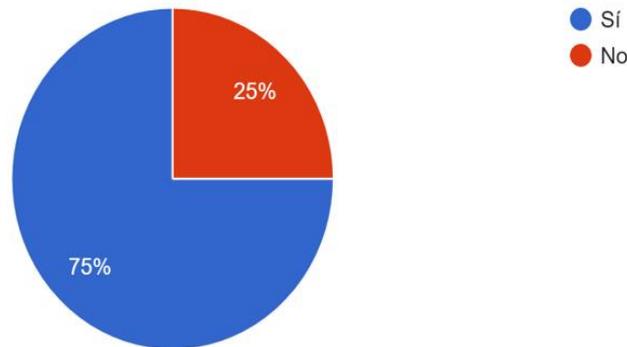
Según Sáenz (1997), uno de los problemas de la dirección en España son los continuos cambios del profesorado, pero, ¿actualmente este problema se ha extendido a los directores?

En este gráfico, podemos observar el porcentaje de directores que han contestado a cada rango de años en la dirección: 0-3 años, 3-5 años y más de 5 años. El mayor porcentaje, que corresponde al 50% ha confirmado que su estancia corresponde a más de 5 años, mientras que otro 50% ha contestado que entre 0-5 años; 25% de 0-3 y el restante de 3-5 años.

Uno de los aspectos que favorecen esta permanencia en el puesto directivo es que actualmente para poder ser director/a en los centros públicos, es necesario tener destino

definitivo en el centro educativo. Además, renunciar a dicho cargo no es tan fácil como antiguamente, pues debe estar justificado: finalización del periodo para el que fue nombrado, renuncia motivada admitida por la Administración, incapacidad psíquica o física, o revocación motivada.

¿Posee alguna formación específica en dirección o administración de instituciones educativas?



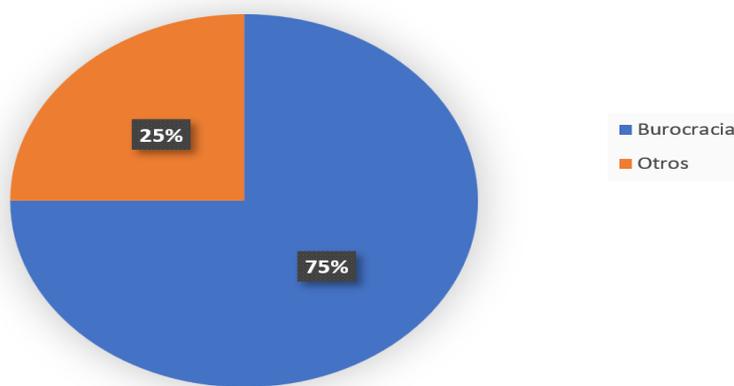
Como último requisito relevante es la formación específica en dirección, por lo que se ha planteado una pregunta al respecto, para comprobar la realidad de la dirección educativa. Ante esta cuestión, la mayoría de las respuestas, 75%, corresponde al sí haber recibido una formación. Sin embargo, a mi sorpresa, el 25 % ha respondido que no, por lo que este requisito que se plantea como esencial en la LOMCE, no se muestra en la realidad del centro educativo.

La falta de formación específica impide la puesta en marcha de un Plan de Mejora y además, puede provocar otra limitación; el desgaste y el desinterés de los directivos. La presencia de mínimos niveles de poder experto aumenta los niveles abandono y desgana, por lo que la formación debería tomarse en serio, ya que aunque las capacidades, motivación... son otras cuestiones relevantes, todo déficit de conocimiento genera estrés y angustia, y en algunas ocasiones se muestra en su incapacidad para lograr el buen funcionamiento del centro y la mejora de su calidad educativa.

Hipótesis 2: Las limitaciones a las que más comúnmente se enfrentan los directores son las labores burocráticas y el trabajo excesivo

La pregunta que se les plantea para verificar o no esta hipótesis es la siguiente: “¿Con qué limitaciones se encuentra para desarrollar actualmente sus competencias?”. Es una pregunta abierta que busca la total libertad de los encuestados para contestar su realidad, y no responder según nuestra percepción y respuestas ya asignadas.

¿Con qué limitaciones se encuentra para desarrollar actualmente sus competencias?



A pesar de tener total libertad y pertenecer a colegios de diferentes comunidades, la mayoría (75%) han insistido en la acumulación de procesos administrativos y burocráticos, mientras que el restante ha indicado que los principales obstáculos son el déficit administrativo y de personal docente, las necesidades de obras y mantenimiento del centro, la estructura funcional del profesorado y el vaivén legislativo.

El alto porcentaje destinado a las limitaciones burocráticas (75%) nos indican que se deberían suprimir las tareas administrativas, aprobaciones y papeleos innecesarios, pues esta tarea los directores no la plantean como tal, sino que como una limitación, una pérdida de tiempo, que disminuye la oportunidad de dedicárselo a otras funciones esenciales como lo son la cohesión social a la organización y las innovaciones pedagógicas.

La otra limitación más presentada por los encuestados ha sido el déficit de personal docente. Esta limitación aparece en el 50% de las respuestas. Este aspecto se puede considerar como un obstáculo porque este déficit puede provocar la necesidad de que el

director/a imparta clase, y aumente su número de tareas, provocando menor dedicación en cada una de éstas, y por lo tanto menos calidad.

El vaivén legislativo, es otra de las cuestiones que se señalan. La incertidumbre ante las continuas reformas educativas y con ello el cambio de las competencias de los directores, provoca que todo intento de recompensar las dificultades que se planteen en el centro educativo sea poco para solventarlo.

### Hipótesis 3: La administración y la gestión son las tareas a las que más tiempo se destina.

Otra sección de la encuesta estaba destinada a comprobar cuánto tiempo dedican los directores a cada tipología de tareas, englobándolas de la siguiente forma:

- Administrativas y de gestión (respuesta correos electrónicos, inscripción a programas...)
- Pedagógicas/capacitaciones (organización de actividades...)
- Reuniones con familias.
- Búsqueda de recursos.
- Reuniones con autoridades y encuentros institucionales.

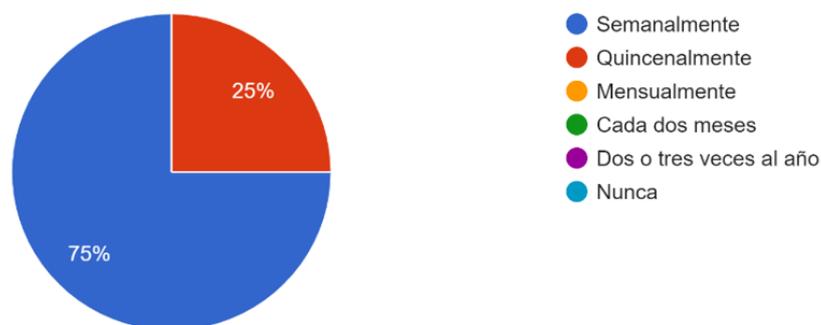
Ante esta pregunta se debe destacar las tareas administrativas y de gestión, ya que se destinan entre 15-40 horas, lo que corresponde a la mayor parte del tiempo de la estancia del director/a en el centro, que es de entre 30 y 40 horas.

La dedicación a la búsqueda de recursos ha de ser considerada muy relevante, ya que esta es uno de los factores principales para la innovación y calidad de la educación. Sin embargo, hay mucha diferencia en las respuestas. Hay quienes responden que no dedican casi nada de tiempo a estas tareas (2 horas), pero sin embargo, hay otros que son a una de las tareas que más tiempo dedican, llegando a un total de 25 horas, lo que muestra su constancia y preocupación por el cambio.

Las reuniones, tanto con las familias como con las autoridades e instituciones, es otra de las funciones del director/a. A estas le dedican entre 4 y 20 horas, dependiendo de las circunstancias que se den en esa semana o mes.

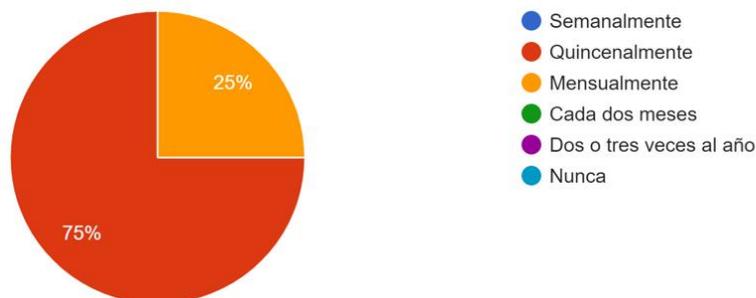
A continuación, podemos observar la frecuencia con la que se han realizado reuniones con las familias, con los docentes y con los inspectores, en el presente ciclo lectivo. El 75% han llevado a cabo reuniones con los profesores semanalmente, frente al 25% quincenalmente. Las opciones de mensualmente, cada dos meses o nunca no han sido seleccionadas por ninguno, lo que nos indica que podría darse un debate para tomar decisiones acerca de las decisiones y responsabilidades del centro. Pues la dirección no es solo tarea del director/a, y del resto del equipo directivo, sino que ha de tratarse como un liderazgo compartido en el que también docentes opinen y se consideren esenciales en la organización.

En el corriente ciclo lectivo ¿con qué frecuencia realizó reuniones institucionales con los docentes?



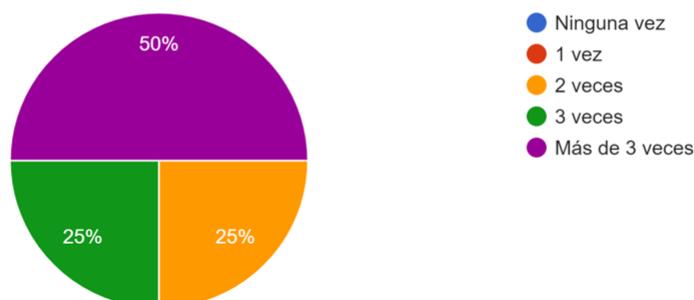
En cuanto a las reuniones con los supervisores, destacan aquellos que seleccionan la opción de quincenalmente (75%), y posteriormente los que indican que mensualmente (25%). Ante las otras posibilidades nadie se ha identificado: cada dos meses, dos o tres veces al año, nunca... Ante esta alta presencia de los inspectores en las aulas, algunos presentan malestar, ya que aseguran que no acuden para compartir problemas o para orientar pedagógicamente, sino que para sancionar o juzgar.

En el corriente ciclo lectivo ¿con qué frecuencia mantuvo reuniones con supervisores/inspectores?



Por último, las reuniones con las familias son las menos constantes. Sin embargo, en la totalidad de los directores ha mostrado efectuarlas, dejando un 0% a las opciones de ninguna vez, y de 1. El 50% ha respondido que ha tenido encuentros con las familias más de 3 veces. El 25% asegura que mínimo en 3 ocasiones se ha reunido con las familias para realizar alguna actividad grupal en la escuela, lo que muestra la importancia que se atribuye a la participación de las familias. Y, el 25% restante indica que solo en 2 ocasiones. La colaboración de las familias en la escuela debería ser una de las actuaciones esenciales para el buen funcionamiento del centro, puesto que favorece la respuesta a las necesidades, facilita el reparto de tareas, aumenta la productividad...

En el corriente año lectivo ¿Cuántas veces convocó a familias para realizar alguna actividad grupal en la escuela (sin tener en cuenta actos escolares ni reuniones individuales)?



Las tareas pedagógicas son las menos relevantes según los resultados obtenidos, pues a éstas destinan entre 0 y 20 horas semanales, siendo en mayor número entre 0 y 10 horas. Antes esta situación, se debería replantear la importancia de las tareas burocráticas, que están en el número 1 de las funciones a desempeñar y que no ofrecen, en la mayoría de las

ocasiones, calidad a la educación. Ese tiempo “desaprovechado”, debería dedicarse a docencia, ya que el director/a es uno de los principales elementos del centro educativo que debe impulsar la innovación pedagógica. Sin embargo, si no tiene la oportunidad de vivir la evolución de la educación en la propia aula, probablemente no tenga la posibilidad de aportar grandes cambios realmente efectivos.

Hipótesis 4: Las competencias que poseen más relevancia en un/a director/a están englobadas dentro de la dimensión de liderazgo.

Las últimas veinte preguntas de la encuesta se han destinado a la valoración de las competencias que debe poseer un/a director/a de un centro escolar, siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta. A su vez estas funciones se pueden englobar en cinco secciones: gestión, liderazgo, mediación, formación y calidad.

Figura 10. ¿Qué es competencia en dirección escolar?



Fuente: elaboración propia.

Las competencias vinculadas con la gestión están relacionadas con la actuación eficiente para transmitir información a todos los agentes del centro educativo, planificar y coordinar al personal, supervisar los recursos materiales, económicos, humanos y tecnológicos, conocer los procedimientos administrativos y manejar eficazmente las tecnologías.

Las de liderazgo hacen referencia a las capacidades para crear ambientes flexibles y cooperativos, para comunicar y obtener el consenso, implicarse en todas las reuniones, abrirse al exterior y distribuir responsabilidades.

Las de mediación mencionan a la habilidad por preocuparse por los demás y reconocer su esfuerzo, acoger y motivar a los diferentes agentes del centro con el fin de lograr su implicación e interés, tener impacto en los demás y conversas asertiva y distendidamente.

Las de formación, como bien indica la palabra, indican las competencias del director/a, a lo largo del curso, teniendo una formación permanente, ofreciendo innovaciones pedagógicas y sugiriendo formación a los profesores en los que detecte carencias formativas.

Por último, las de calidad que se centran en la autoevaluación interna del centro, las propuestas de mejoras metodológicas al profesorado, la detección de los puntos clave del colegio y la investigación y experimentación de opciones para una gestión más eficiente.

Todas las competencias han superado el valor medio de validación. No solo alcanzaron la puntuación mínima para considerarse, sino que todas recibieron una puntuación mayor a 8.75 puntos.

Las competencias más valoradas son las de trabajo en equipo (dimensión liderazgo), proceso de toma de decisiones (dimensión liderazgo) y promoción y control de convivencia (dimensión mediación). Seguidamente las de transmisión de información, coordinación del personal, gestión administrativa, habilidades personales, reuniones, relaciones en la comunidad educativa, habilidades directivas, conocimiento de la función directiva y competencia en innovación. La mayoría de éstas pertenecen a la dimensión de gestión. En tercer lugar, se encuentran las de planificación de recursos, distribución de responsabilidades, mediación, gestión de la participación, canalización, adaptación al cambio y creatividad, investigación y experimentación, y la autoevaluación, que en su mayoría corresponden a la dimensión de calidad. Por último, nos encontramos con la competencia tecnológica, la menos puntuada con un 8.75.

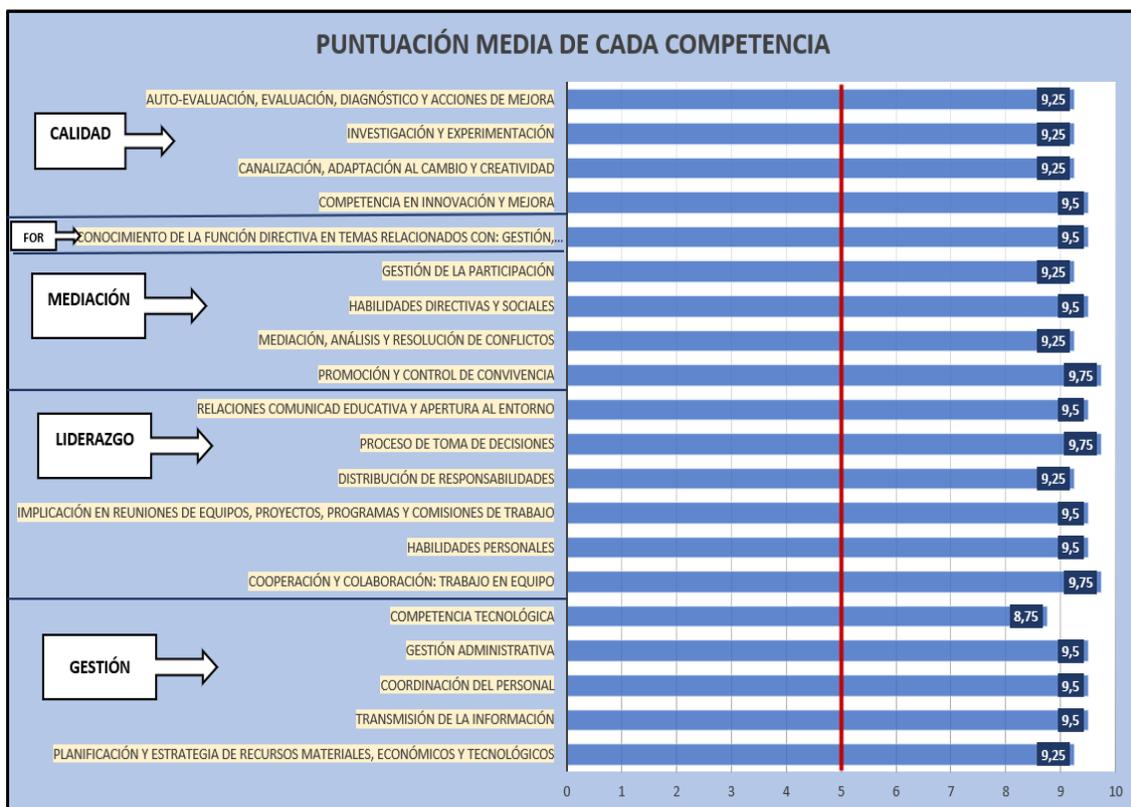
Como podemos observar las competencias que han obtenido más puntuación no corresponden a las referidas a las capacidades técnicas, sino que a las que están vinculadas con la relación que se establece entre los miembros de la comunidad, lo que nos demuestra

que la figura directiva no consiste simplemente en organizar y administrar, sino que también en dialogar, compartir, convivir.

Si comparamos las competencias más valoradas (9.75), con la competencia menos valorada, podemos ver que no existe gran diferencia, pues solo las separan 1 punto.

A continuación, vemos reflejados los valores de cada una de las dimensiones mencionadas.

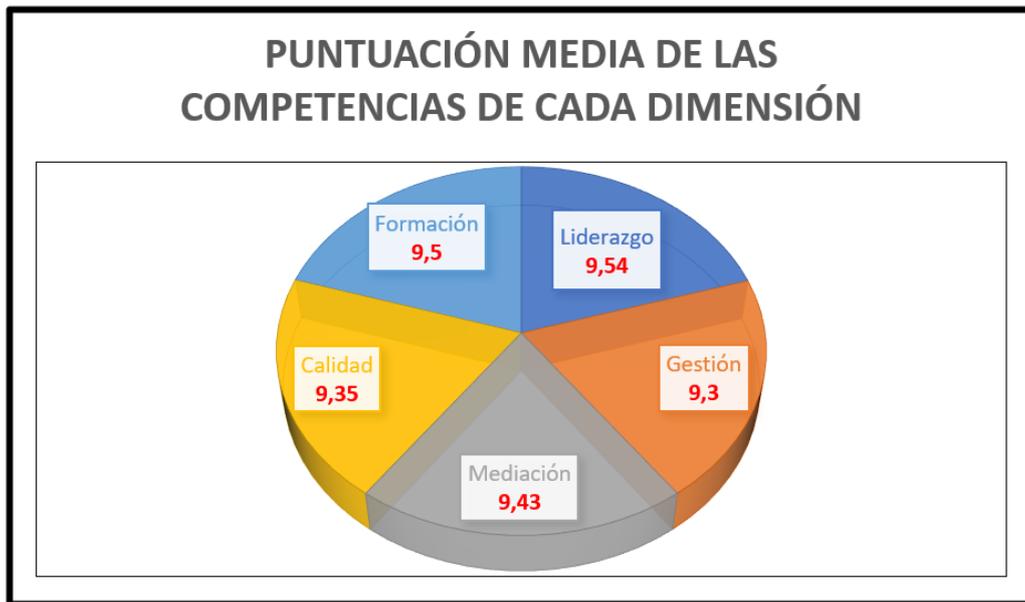
Figura 11: valoración media de cada una de las competencias.



Fuente: elaboración propia.

En el anterior gráfico, se puede ver que existe equilibrio entre las diferentes dimensiones, pues entre éstas no hay gran diferencia. La dimensión más valorada es la del liderazgo (9,54) y la menos la de gestión (9,3), dando lugar a una mínima diferencia de 0,24 puntos.

Figura 12: puntuación media de cada dimensión.



Fuente: elaboración propia.

La segunda encuesta está compuesta por estas mismas últimas veinte preguntas, centradas en las dimensiones de gestión, liderazgo, mediación, calidad y formación. A través de ésta se pretende comprobar si los docentes tienen la misma percepción que los propios directores en la relevancia de cada una de las competencias que ha de poseer la figura directiva.

Al igual que en la encuesta de los directores, todas las competencias han superado el valor medio de validación. No solo han logrado la puntuación mínima, sino que han obtenido una puntuación mayor a 8.14 puntos.

Las competencias más valoradas son las de implicación de reuniones de equipos, proyectos, programas y comisiones de trabajo (dimensión liderazgo), proceso de toma de decisiones (dimensión liderazgo) y transmisión de la información (dimensión gestión). Seguidamente las de habilidades directivas y sociales, mediación, análisis y resolución de conflictos, relaciones, comunidad educativa y apertura al entorno, trabajo en equipo. Estas pertenecen a las dimensiones de liderazgo y mediación. En tercer lugar, se encuentran las de coordinación personal, habilidades personales, distribución de responsabilidades, promoción y control de convivencia, conocimiento de la función directiva y autoevaluación

que en su mayoría corresponden a la dimensión de liderazgo, pero al menos hay una de cada dimensión. Por último, nos encontramos con las menos valoradas, que son la de investigación y experimentación y la de gestión administrativa (8,14), y la competencia tecnológica, con un 8,35, coincidiendo con ser la menos valorada por los directores.

Al igual que con la valoración de los directivos, las competencias más valoradas son las de interrelación personal, lo que nuevamente nos indica la importancia de las habilidades personales del director/a.

Si comparamos la competencia más valorada (9.57), con la competencia menos valorada, podemos observar que existe una diferencia mayor que en la encuesta de los directores. Pues en ésta había 1 punto de diferencia, y en la de los docentes 1,43.

Figura 13: Valoración de las competencias directivas según los docentes.



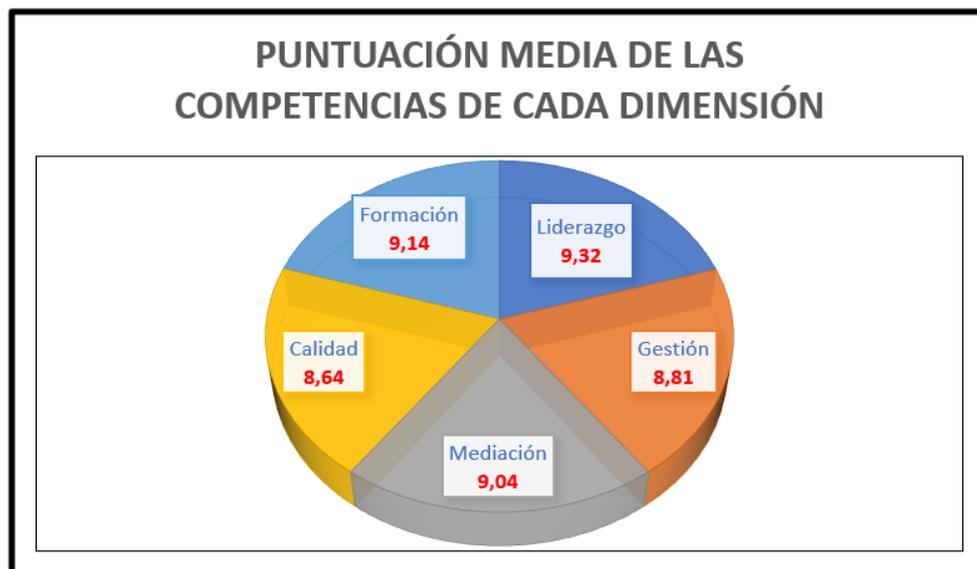
Fuente: elaboración propia.

A pesar de que el anterior gráfico nos muestre que existe un equilibrio entre dimensiones, hay que destacar que hay más diferencia entre las puntuaciones de las diferentes secciones.

La dimensión más valorada es la del liderazgo (9,32) y la menos la de calidad (8,64), dando lugar a una mínima diferencia de 0,68 puntos, que triplica la diferencia obtenida en la encuesta de los directores (0,24).

Tras comparar ambos gráficos y ambas percepciones podemos considerar que para ambos grupos, las competencias de liderazgo son las más relevantes. Sin embargo, la menos votada por los directores ha sido las de gestión, mientras que por los docentes las de calidad. No obstante, el profesorado ha indicado que las de gestión son las segunda menos puntuadas. Diferente colectivo y diferente visión, pero resultados similares, lo que nos indica que realmente lo más relevante es el liderazgo, y más aún si este es compartido.

Figura 14: puntuación media de cada dimensión según docentes.



Fuente: elaboración propia.

Otros de los objetivos del presente trabajo es comprobar si la figura directiva es similar en distintos países, en concreto en países desarrollados y países en desarrollo o subdesarrollados, como podría considerarse a Argentina. Según Manzione (2011), en este país la crisis económica de 2001-2002 ha empeorado la situación de las familias desfavorecidas. La pobreza de Argentina ha provocado que aumente aún más la labor de los directores, pues ya no solo se encargan de las funciones pedagógicas y administrativas

como en España, sino que también de las sociales. La labor directiva en este país es un pilar contra la desigualdad y la inequidad educativa, por lo que su carga aún es mayor al tener que ocuparse de los comedores, las redes de protección de los derechos del niño, los servicios médicos y los albergues. Estas situaciones ponen a prueba constantemente las habilidades de los directores, no solo de liderazgo, gestión, mediación, calidad y formación, sino que también las comunitarias, que pueden generar aún más presión, estrés y por lo tanto desaliento.

A pesar de esta gran grave y preocupante diferencia, en Argentina se dan resultados muy similares a los de España en diversos aspectos, aunque es cierto que dependiendo de si se trata de una escuela resiliente o típica. Esta distinción en gran medida la provoca la calidad organizativa y directiva del centro en cuestión. Según Krüger, Formichella y Hamodi (2022), no todos los directores de Argentina poseen una formación específica de director/a, lo que coincide con lo que indican los de España, en un 25%. La edad media de los directores, es otra de las similitudes entre dichos países, pues en Argentina los encuestados tienen entre 40 y 50 años, mientras que en España entre 40-57. Asimismo, la experiencia docente de la mayoría de los directores es de más de 20 años. La juventud en la dirección de estos países, podría considerarse una ventaja, ya que es un factor de motivación, al no estar desgastados con el tiempo.

En las escuelas resilientes de Argentina, al igual que en los centros educativos de España, los directores aseguran no tener otra actividad remunerada y además dedicar entre 6,5 y 8 horas a la dirección escolar, lo que les permite mayoritariamente atender a cada una de sus funciones. Sin embargo, Krüger, Formichella y Hamodi (2022), aseguran que existen otras escuelas denominadas típicas. Éstas están dirigidas por unos individuos que tienen otra actividad remunerada, lo que les impide dedicar tantas horas al colegio, disminuyendo a 4,6 horas. Esta situación hace que la complejidad de responder adecuadamente a la totalidad de las tareas, aumente aún más.

La carencia de personal docente que aseguran tener como limitación los directores de España, no es presentado como un obstáculo en Argentina. En este último afirman en un 83,3% que el problema más bien es la falta de personal auxiliar.

Otro problema planteado en Argentina según Krüger, Formichella y Hamodi (2022), es la comunicación y coordinación entre los agentes escolares. En muchas escuelas consideradas típicas no existe una interrelación adecuada, lo que impide a su vez una eficaz organización. Sin embargo, hay otras escuelas conocidas como resilientes, que sí muestran coordinación, ya que se reúnen con los docentes institucionalmente (71,4%), y con las familias 3 o más veces al año (85,7). En España, en el caso de las reuniones con el profesorado, este porcentaje aumenta, ya que el 100% de los directores encuestados confirman haberse reunido con éstos semanal o quincenalmente. Facilitando así una mayor organización y distribución de tareas para alcanzar una educación de calidad, en la que todos estén implicados.

Ambos estudios, nos muestran que estando tanto en un país desarrollado como en uno en desarrollo o subdesarrollado, la calidad educativa depende de la responsabilidad, formación y compromiso del director/a. Y, que el clima escolar, la coordinación y la organización afecta a los resultados académicos. Sí bien es cierto que la carga aumenta ante una situación más desfavorecida.

## 5. CONCLUSIONES

Tras haber realizado un estudio sobre la figura directiva en los centros educativos, se exponen las conclusiones extraídas del presente trabajo.

Haciendo referencia al objetivo general, que consiste en valorar adecuadamente la figura del director/a dentro de la comunidad educativa, poniendo el foco de atención en sus funciones, habilidades y responsabilidades.

La tarea del director/a es compleja, pues no solo debe adquirir unas competencias esenciales como lo son el pensamiento estratégico (dominar y entender qué técnicas se deben emplear según las necesidades) y la gestión del aprendizaje (saber qué y cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje eficiente). También debe poseer una serie de cualidades referidas a la comunicación y relación con los demás, teniendo capacidad para transmitir, favorecer, guiar, animar, implicar, emocionar, ser flexible y empático, escuchar, confiar en cada individuo... Asimismo debe ser capaz de crear estructuras organizativas, mediante las que se coordine y distribuya los papeles que forman el equipo.

Siguiendo en esta línea podemos afirmar que el liderazgo de un centro ha de ser participativo, en el que la autoridad exista, pero siendo ejercida mediante un clima de participación y consenso. Por lo que un centro educativo no requiere un superior, sino alguien capaz de persuadir, negociar y comunicarse.

Mediante este liderazgo se logrará aumentar constantemente la calidad, detectar problemas y saber actuar, tomar decisiones claras y compartidas, evaluar el proceso, autoevaluar la dirección y llevar a cabo una retroalimentación. Dando lugar a un progreso educativo y un cambio pedagógico, que potencie la mejora del funcionamiento del colegio.

Para poder alcanzar los objetivos específicos, se ha llevado a cabo una investigación en la que se ha encuestado a dos grupos de individuos. Por un lado, a directores y, por otro a docentes. En ambos casos de diferentes colegios de España.

Previa a esta encuesta, se han expuesto cuatro hipótesis, que se han podido verificar o negar tras el estudio. La primera hipótesis afirma que al director/a se le exige 5 años de docencia, un curso y un proyecto de dirección. Esta no puede ser verificada, pues es cierto que los directores encuestados en su totalidad aseguran tener más de 10 años de

ambigüedad en la docencia, pero el 25% de éstos niega haber recibido una formación específica en dirección. Asimismo según Kruger, Formichella y Hamodi (2022), los directores argentinos tampoco poseen formación. Esta carencia podría considerarse uno de los factores que impulsan el desinterés, desmotivación y desaliento de los directivos, ya que todo déficit de conocimiento provoca estrés y al mismo tiempo incapacidad para gestionar los problemas inesperados.

La segunda hipótesis plantea que las limitaciones a las que más comúnmente se enfrentan los directores son las labores burocráticas y el trabajo excesivo. Los directivos frente a esta cuestión aseguran en un 75%, que sus mayores obstáculos son la acumulación de los procesos administrativos y burocráticos, aunque también hacen mención del déficit administrativo y el vaivén legislativo. Este alto porcentaje nos permite verificar la hipótesis, y a su vez hacer hincapié en que se deberían eliminar aquellas tareas administrativas innecesarias, que disminuyen el tiempo de dedicación a otras labores más relevantes como lo son la pedagogía y la coordinación.

Otra hipótesis que se puede evidenciar es la número 3 “La administración y la gestión son las tareas a las que más tiempo se destina”. Pues los encuestados entre las tareas administrativas y de gestión, las pedagógicas/capacitaciones, las reuniones con las familias, la búsqueda de recursos y las reuniones institucionales, hacen hincapié en la primera. Entre 15-40 horas de las 30-40 totales, son destinadas a esta labor. Frente a esta, nos encontramos con la tarea de búsqueda de recursos, que debería ser considerada esencial, pero que sin embargo no se muestra así en los resultados. Hay quienes no dedican tiempo a estas tareas, y hay otros que la priorizan destinando gran parte de su tiempo para lograr una educación de calidad e innovación.

Por último, la hipótesis 4 que plantea que las competencias que poseen más relevancia en un/a director/a están englobadas dentro de la dimensión de liderazgo. Para poder verificar o rechazar esta hipótesis he considerado necesario la visión de dos grupos de individuos, los protagonistas (directores) y los docentes. En la encuesta de los directores, la dimensión de liderazgo ha sido la más valorada, consiguiendo una puntuación de 9,54. Igualmente, los docentes aseguran que la más importante es la de liderazgo con un 9,32. Tras comparar ambas percepciones podemos considerar que para ambos grupos, las competencias de

liderazgo son las más relevantes, por lo que esta hipótesis puede ser verificada. Diferente colectivo y distinta visión, pero resultados similares, lo que nos indica que realmente lo más relevante es el liderazgo, y más aún si este es compartido.

Compartido porque no solo ha de ser el director/A quien tome decisiones. El Consejo Escolar debe participar y asesorar en las decisiones del centro educativo interviniendo en la elección del directivo, colaborando en la evaluación del colegio, aconsejando al director/a, dirigiendo quejas y proposiciones, organizando diferentes tipos de actividades, estableciendo relaciones entre el centro y el entorno...

Además, esta participación activa no debe ser la marcada por el decreto, similar para todos los centros, sino que se debe adaptar a las necesidades del centro, posibilitando una participación flexible, lejos de la burocracia y la rigidez, y permitiendo un modelo de organización personalizado y adaptado a la autonomía del centro.

Frente a la falta de candidaturas se debe lograr la atracción hacia la dirección satisfaciendo mediante estabilidad, prestigio y poder al director/a, aumentando su salario y creando una categoría profesional concreta.

Definitivamente, se debe cambiar el modelo directivo no solo por su ineficacia, sino porque es una limitación frente a la mejora de la educación. La profesionalización directiva debe ser esencial en cada uno de los centros educativos, buscando un liderazgo participativo, oportuno y pedagógico.

Este cambio no es posible si no consideramos otros factores como lo son la autonomía de los centros, la dirección profesional y la participación de los agentes educativos. Todos en su conjunto potencian la calidad educativa. Pues ésta no solo depende del director, sino que también de otros elementos, pero es cierto que el director tiene un papel esencial en la calidad del sistema educativo. Como bien hemos podido observar en el estudio de Argentina, las escuelas resilientes, son centros que a pesar de tener baja calidad poseen buenos directores, por lo que logran buenos resultados.

Un centro educativo bien organizado y dirigido, con docentes animados e interesados en la mejora, conseguirá una educación de calidad.

## **LIMITACIONES**

En la elaboración del presente trabajo, principalmente me he encontrado con una limitación: el interés mostrado por los directores de los centros educativos. En muchas ocasiones, se han presentado dispuestos a ayudar y colaborar en el estudio, incluso haciendo preguntas e informando de aspectos no solicitados. Otros, sin embargo, se han mostrado en un principio dispuestos a responder lo necesario para contribuir en la investigación. Pero al enviarles vía online la pertinente encuesta no he obtenido ningún tipo de respuesta, por lo que he tenido que contactar con directores/docentes de otro colegio o provincia para lograr los objetivos.

Otra limitación ha sido la actual pandemia, pues muchos de los directores contactados estaban de baja debido al COVID, por lo que no han tenido la oportunidad de contestar a mis preguntas.

Por último, me hubiera gustado tener la oportunidad de contrastar mi investigación con los resultados de otros países. Es cierto, que en el presente trabajo se hace una comparación con Argentina, pero me resultaría interesante extenderla a más países y así obtener unos resultados más representativos.

## **PROSPECTIVA**

El estudio ha sido realizado en colegios públicos de Infantil y Primaria de las diferentes Comunidades Autónomas de España. La investigación se ha centrado en tener un director/a de cada Comunidad que represente al resto, por lo que me gustaría poder obtener los resultados mediante una mayor participación. Asimismo, sería interesante establecer una comparación con los centros concertados y privados, para saber las principales semejanzas y diferencias entre estos. Y, qué actuaciones positivas son llevadas a cabo en cada uno de éstos, para compartirlas con el resto y así dar lugar a un enriquecimiento mutuo.

También podría detallarse aún más la investigación, analizando los datos según diferentes variables (años de antigüedad docente y directiva, zona urbana o rural, sexo, dimensión de los centros...).

Los docentes han sido uno de los colectivos que han participado en esta investigación, pero también me gustaría conocer las opiniones de otros agentes como los inspectores, las familias...

Asimismo, podría darse una comparación entre los resultados obtenidos en la actualidad y los adquiridos en el futuro, tras una formación específica en las diferentes competencias y dimensiones.

Por último, sería interesante conocer el grado de satisfacción de los directores y directoras en la estructuración del sistema educativo y en la práctica de sus funciones.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adiezes, I. (1994). *Ciclos de vida de la organización*. Días Santos.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Dirección escolar: Selección y formación*, *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 15-19.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer España.
- Bartolomé, A. (2017). *Diseño de un proyecto de dirección en un entorno rural*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bass, B. (2000). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. Zerbitzua
- Batanaz, L. (1998). *Organización Escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Servicio Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. Las competencias emocionales. *Revista Educación*. 21(10), 61-82.
- Burns, T. y Staller, G. (1968). *The management of Innovation*. Tavistock.
- Casares, J. (1979). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili.
- Cerro, S. (2014). *Elegir la excelencia*. Narcea.
- Coba, E. y Grañeras, M. (2009). *Informe del sistema educativo español*. Estugraf.
- Cuadrado, J. (2010). El director, el jefe de estudios y el secretario. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. (27), 1-8.
- Díez, J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Oikos-Tau.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. CISSPRAXIS.
- Flores, L. (1982). *La dirección del centro escolar público*. AG.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Gairín, J. y Antúnez, S. (1995). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. PPU.

- Garrido, P., Jabonero, M. y Rivera, D. (1995). *Planificación de las actividades directivas de los centros docentes*. Escuela Española.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (2004). *El Sistema Educativo: una mirada crítica*. Praxis.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace un líder? *Revista Harvard Business*. 82(1), 72-80.
- Gómez, G. (1980). *El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización*. Escuela Española.
- Gómez, L. (2016). El director escolar en el siglo XXI: Liderazgo pedagógico e inteligencia emocional. *Revista de Educación e Inspección*, 39, 1-25.
- González, M. (2009). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*.
- Greenfield, W. D (1987). *Moral imagination and interpersonal competence: antecedents to introductory leaderships*. Allyn & Bacon.
- Kouzes, J. y Posner, Z. (1998). *Encouraging the heart: A leader's guide to rewarding and recognizing others*. Jossey-Bass.
- Krüger, N., Formichella, M., Hamodi Galán, C. (en prensa, 2022). Oferta educativa desigual y escuelas resilientes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15.
- Lemus, L. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Kapelusz.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980, 14633 a 14636.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 04 de julio de 1985, 21015 a 21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 04 de octubre de 1990, 28927 a 28942.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre, 33651 a 33665.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, 17158 a 17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de educación. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Llorent, V. y Oria, R. (1998). *La dirección escolar*. Bruño.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.

Manzione, M. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Revista Campinas*, 31(83), 103-126.

Mañu, J.M. (2011). *Manual básico de dirección escolar: dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea Ediciones.

Maders, P. y Clat, E. (1995). *Le management d'un projet*. Les Éditions d'Organisation.

Murillo, J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Ibersaf.

Navarro, M. (2001). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. Universidad de Extremadura.

Paisey, A. (1981). *Organization & Management in schools*. Longman.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*.

Reynolds, D. (2001). *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Santillana.

Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero invisible. *Revista AAPE EPAA*, 27(12), 1-29.

Rotler, B. (1982). *Direcciones escolares*. Escuela Española.

Sáenz, O. (1985). *Organización escolar*. Anaya.

Sáenz, O. (1997). *El deterioro de la dirección escolar*. Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa.

Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para las organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1-12.

Shafritz, M, y Ott, S. (1987). *Classics of Organization Theory*. The Dorsey Press.

Terry, R. (1980). *Principios de organización*. CEC.

Yelicich, C. (2016). La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte. *Revista Educere*, 21(68), 9-22.

Zerilli, A. (1985). *Fundamentos de organización y dirección de personal*. Deusto.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1: ENCUESTA DIRECTORES Y DIRECTORAS

#### DESCRIPCIÓN DIRECTOR/A

Responda a las siguientes preguntas por favor

Centro educativo y ciudad del que es director/a \*

Texto de respuesta corta  
.....

Sexo del/la director/a \*

Femenino

Masculino

Edad del/la director/a \*

Texto de respuesta corta  
.....

Situación del/la director/a \*

Titular

Interino

Suplente

Años de ambigüedad total en la docencia \*

- Menos de 10 años
- Entre 10-20 años
- Entre 20-30 años
- Más de 30 años

Años de ambigüedad como director/a \*

- 0-3 años
- 3-5 años
- Más de 5 años

¿Posee alguna formación específica en dirección o administración de instituciones educativas? \*

- Sí
- No

¿Cuántas horas permanece en la unidad educativa (promedio por día)? \*

Texto de respuesta corta

.....

¿Tiene otra actividad laboral remunerada? \*

- Sí
- No

Si tiene otra actividad laboral remunerada, ¿de qué tipo es?

- Docente
- No docente

¿Con qué limitaciones se encuentra para desarrollar actualmente sus competencias? \*

Texto de respuesta corta

.....

## GOBERNANZA Y CLIMA ESCOLAR

Recuerde las actividades que realiza durante una semana típica de clase e indique el tiempo aproximado que dedica a cada una de ellas

### Administrativas y de gestión \*

Texto de respuesta corta

.....

### Pedagógicas/capacitaciones \*

Texto de respuesta corta

.....

### Reuniones con las familias \*

Texto de respuesta corta

.....

### Búsqueda de recursos \*

Texto de respuesta corta

.....

### Reuniones con autoridades y encuentros institucionales \*

Texto de respuesta corta

.....

En el corriente ciclo lectivo ¿con qué frecuencia realizó reuniones institucionales con los docentes? \*

- Semanalmente
- Quincenalmente
- Mensualmente
- Cada dos meses
- Dos o tres veces al año
- Nunca

En el corriente ciclo lectivo ¿con qué frecuencia mantuvo reuniones con supervisores/inspectores? \*

- Semanalmente
- Quincenalmente
- Mensualmente
- Cada dos meses
- Dos o tres veces al año
- Nunca

En el corriente año lectivo ¿Cuántas veces convocó a familias para realizar alguna actividad grupal en la escuela (sin tener en cuenta actos escolares ni reuniones individuales)? \*

- Ninguna vez
- 1 vez
- 2 veces
- 3 veces
- Más de 3 veces

En el corriente ciclo lectivo, señale los dos principales motivos por los que convocó a las familias a reuniones grupales: \*

- Para informar sobre el seguimiento académico de los alumnos
- Para comunicar o planificar eventos
- Para trabajar sobre problemas existentes en la escuela
- Para trabajar sobre problemas y/o proyectos vinculados al barrio en el que está ubicada la escuela
- Para realizar actividades recreativas
- Otras

## ANEXO 2: ENCUESTA A DIRECTORES/AS Y PROFESORADO

\*\*\*

### COMPETENCIAS: GRADO DE DOMINACIÓN (BAJO A ALTO)

Responda del 1 al 10 el nivel de dominio de las siguientes competencias que considera que debe poseer un/a director/a de un centro educativo para una gestión de calidad

#### Planificación y estrategia de recursos materiales, económicos y tecnológicos \*

Texto de respuesta corta

.....

#### Transmisión de la información \*

Texto de respuesta corta

.....

#### Coordinación del personal \*

Texto de respuesta corta

.....

#### Gestión administrativa \*

Texto de respuesta corta

.....

#### Competencia tecnológica \*

Texto de respuesta corta

.....

**Cooperación y colaboración: trabajo en equipo \***

Texto de respuesta corta

.....

**Habilidades personales \***

Texto de respuesta corta

.....

**Implicación en reuniones de equipos, proyectos, programas y comisiones de trabajo \***

Texto de respuesta corta

.....

**Distribución de responsabilidades \***

Texto de respuesta corta

.....

**Proceso de toma de decisiones \***

Texto de respuesta corta

.....



**Relaciones comunicad educativa y apertura al entorno \***

Texto de respuesta corta

---

**Promoción y control de convivencia \***

Texto de respuesta corta

---

**Mediación, análisis y resolución de conflictos \***

Texto de respuesta corta

---

**Habilidades directivas y sociales \***

Texto de respuesta corta

---

**Gestión de la participación \***

Texto de respuesta corta

---

Conocimiento de la función directiva en temas relacionados con: gestión, liderazgo, mediación, calidad, legislación educativa y procedimientos administrativos \*

Texto de respuesta corta  
.....

Competencia en innovación y mejora \*

Texto de respuesta corta  
.....

Canalización, adaptación al cambio y creatividad \*

Texto de respuesta corta  
.....

Investigación y experimentación \*

Texto de respuesta corta  
.....

Auto-evaluación, evaluación, diagnóstico y acciones de mejora \*

Texto de respuesta corta  
.....