



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Psicología y Educación

Programa Innovación y aprendizaje a lo largo de la vida

TESIS DOCTORAL

El Proyecto de Dirección.

Un modelo de intervención con Equipos Directivos

Francisco Javier Aguirregabiria Barturen

Bilbao, 2015



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Psicología y Educación

El Proyecto de Dirección. Un modelo de intervención con Equipos Directivos

Tesis doctoral presentada por Francisco Javier Aguirregabiria Barturen

Programa de Innovación y aprendizaje a lo largo de la vida

Dirigida por la Dra Ana María García Olalla

La Directora

El Doctorando

Bilbao, Septiembre 2015

**“Si caminas solo,
irás más rápido;
si caminas acompañado,
irás más lejos”.**

Proverbio Chino

**Nire gurasoei.
Zuei esker, naiz
Eskerrak**

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este trabajo de tesis doctoral me vienen a la cabeza múltiples recuerdos, vivencias y sentimientos que me hacen pensar en todos los que de alguna manera me habéis aportado riqueza, fuerza y ánimo para seguir adelante en esta tarea cuando la tentación del abandono se hacía presente en mis pensamientos.

Soy lo que soy, gracias a que todos y cada uno de vosotros me habéis enseñado, influido, ayudado, recriminado y felicitado, escuchado, soportado, moldeado, empujado, animado... Gracias de corazón a todos los que me habéis dejado formar, aunque haya sido por un instante, parte de vuestras vidas.

Gracias Mari Carmen, gracias por haber estado ahí siempre, por estar ahí siempre, por tu apoyo incondicional y gratuito a pesar de saber que apoyarme significaba no tener marido durante mucho tiempo.

Gracias Eleder, gracias Garikoitz. Gracias por ayudarme a ver las cosas desde otros puntos de vista, por llenar mi vida de alegría, por ser como sois, gracias. Esta tesis y muchas otras cosas que he hecho y que haré en mi vida tienen su origen en vosotros. Siempre, en cada ocasión de mi vida os he querido mostrar un camino. Espero que os sirva.

Gracias Ana. Cuando pienso en ti se me plantea la duda infinita de cómo hacerte saber lo agradecido que estoy. Quizá solamente debería decirte eso, gracias, pero se me antoja escaso para todo lo que siento. Ambos sabemos que esta tesis existe gracias a tu impulso definitivo.

Gracias a mis hermanos y hermanas, a los de están y a los que no están, a los de aquí y a los de allí. Me habéis enseñado cómo se hacen las cosas con gratuidad y en silencio y me habéis enseñado lo que no se debe hacer. Ventajas e inconvenientes de ser el pequeño.

Gracias a mis sobrinos y sobrinas de aquí y de allí, de primera y de segunda generación, grandes y pequeños, jóvenes y no tan jóvenes gracias por creer en mí.

Gracias Imanol y Celia por quererme más de lo que sin duda merezco.

Es de justicia agradecer a los centros educativos que participaron en la elaboración del Proyecto de Dirección. Sus datos y sobre todo su ánimo y su entusiasmo están en la base de este trabajo.

Gracias al pueblo mozambicano. Los dos años que estuve allí con ellos me sirvieron para entender la vida, la necesidad, la gratuidad, la generosidad, la solidaridad, la fe, la alegría, las ganas de vivir y de aprender, las ganas de crecer como personas, como familias y como País. Nunca podré devolver todo lo que, sin tener nada, me dieron.

Gracias a mis compañeros de facultad, de colegio, de cursos, de vida; gracias por vuestros ánimos y paciencia. Gracias a Visi, Isabel, Elena, Ana, MariJose, Conchi, María, Zoe, Óscar, Marisol, Patxi, Nuria, Inmaculada, Maite, Arantza, Garazi, Iker, Jesús, Virginia, Luis, M^a Ángeles, Teresa, Íñigo, Sofía, M^a Amada, Josu, Natxo, Gorka, Pedro, MariCarmen, Paqui, Alfonso, y a todos los que faltáis. Sentiros parte de ese agradecimiento sincero.

Siento, en estas últimas líneas, la necesidad de disculparme. Disculparme por no haber estado a la altura de las circunstancias cuando era necesario, por no haberos dado más tiempo y más atención cuando lo necesitabais, por no haberlo hecho bien. Espero, en la medida de lo posible, recompensaros.

ÍNDICES

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Elección y justificación del tema	1
2. Interrogantes que permiten definir el tema objeto de estudio	3
3. Objetivos	4
4. Enfoque metodológico.....	7
5. Estructura de la tesis.....	8

CAPÍTULO I: EL CENTRO EDUCATIVO COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE.	15
1.1. La Organización Que Aprende	15
1.1.1. Nuevos tiempos, nuevas respuestas	15
1.1.2. ¿Qué es una organización que aprende?	16
1.1.3. ¿Cuándo aprende una organización?	18
1.1.4. Características y elementos de la organización que aprende	20
1.1.5. Desarrollo personal y grupal	23
1.1.6. Cultura y liderazgo.....	27
1.1.7. Obstáculos para una organización que aprende	28
1.2. Transformar los centros educativos en organizaciones que aprenden.....	29
1.2.1. El centro educativo como organización.....	29
1.2.2. Los paradigmas en el análisis de la organización educativa.....	34
1.2.2.1. Paradigma Científico-Racional.....	34
1.2.2.2. Paradigma Interpretativo-Simbólico.....	35
1.2.2.3. Paradigma Socio-Crítico.....	38
1.2.2.4. Perspectivas integradoras.....	39
1.2.3. De la organización que enseña a la organización que aprende	40
1.2.4. ¿Puede una organización escolar transformarse en una organización que aprende?	43
1.2.5. Hacia una cultura de colaboración	48
1.2.5.1. Cultura Organizativa.....	48

1.2.5.2. Tipos de cultura organizativa.....	49
1.2.5.3. Cultura y organizaciones que aprenden: el cambio necesario hacia una cultura de colaboración.....	52
1.2.6. Liderazgo y organización que aprende: hacia un liderazgo transformacional y compartido	56
1.2.7. Misión, Visión y Proyecto de Dirección.....	63
 CAPÍTULO II: LA DIRECCIÓN COMO EQUIPO	69
2.1. La Dirección en el Centro Educativo	69
2.1.1. Evolución de los modelos de dirección.	69
2.1.2. Evolución de la dirección en la legislación.	76
2.1.2.1. Periodo anterior a la LODE.	76
2.1.2.2. Nuevos Retos a partir de la LODE	84
2.1.3. Dirección y Liderazgo para una organización que aprende.....	90
2.2. El Trabajo en Equipo.....	93
2.2.1 Grupos y equipos en la organización.....	94
2.2.2. Estructura de los Equipos. El concepto de rol	100
2.2.3. Modelos de Roles de Equipo	102
2.2.3.1 El modelo de Belbin	103
2.2.3.2. El modelo de Mumma	106
2.2.4. Procesos de trabajo en equipo.....	107
2.3 El Equipo Directivo	112
2.3.1 El Equipo Directivo en Legislación.....	112
2.3.2. El Equipo Directivo como Estructura Colegiada.....	114
2.3.2.1. Estructura y Roles Funcionales del Equipo Directivo	116
2.3.2.2 Estructura y Roles de Equipo	136
2.3.3. El Equipo directivo como promotor del cambio: Dirección y Liderazgo.....	139
2.3.4. Procesos de trabajo del Equipo Directivo	149
2.3.5. El proyecto como estrategia.....	154
 CAPÍTULO III: EL PROYECTO DE DIRECCIÓN COMO ESTRATEGIA.....	161
3.1. La legislación sobre el acceso a la dirección	161

3.1.1. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE 1980)	161
3.1.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)	162
3.1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)	163
3.1.4. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD, 1995)	164
3.1.5. Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002).....	165
3.1.6. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).....	166
3.1.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).....	167
3.1.8. La presencia del Proyecto de Dirección en la legislación.....	168
3.1.9. Algunas referencias comparadas sobre el acceso a la dirección en Europa y en Iberoamérica	169
3.1.10. Conclusiones respecto a la legislación del acceso	175
3.2. La realidad del acceso a la dirección	179
3.2.1. El procedimiento de acceso	179
3.2.2. El perfil de los candidatos y de los cargos	182
3.2.3. La presencia del Proyecto de Dirección y los planes estratégicos.....	185
3.3. Desarrollo del Proyecto de Dirección en las diferentes Autonomías	189
3.3.1. Normativa desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas en relación al proyecto de dirección.	190
3.3.2. Diferencias y similitudes en relación a la importancia y contenidos del proyecto de dirección.....	201
3.4. El proyecto de dirección: qué es y cómo se elabora.....	202
3.4.1. Razones y metas del Proyecto de dirección	203
3.4.2. Proceso de formación del Equipo Directivo	205
3.4.3. Justificación: Necesidad de un Proyecto de dirección.....	206
3.4.4. Primeros pasos para su elaboración	208
3.4.4.1. Concepto	208
3.4.4.2. Principios para la elaboración del proyecto de dirección	209
3.4.4.3. Características formales.....	210
3.4.4.4. El Proyecto de Dirección entre los diferentes proyectos del centro ..	211
3.4.4.5. Contenidos del Proyecto de Dirección	212

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	220
4.1. Objetivos de la Investigación	220
4.2. Decisiones Metodológicas: Tipo de Investigación	222
4.2.1. El proceso de intervención fechas	222
4.2.2. Empleo de la metodología cualitativa.....	223
4.2.3. Empleo de la metodología cuantitativa.....	226
4.2.4. Modo de aplicación de los instrumentos para la recogida de información.....	229
4.3. Tipo de Muestra.....	230
4.4. Dimensiones y Variables Objeto de Estudio e Hipótesis Relacionadas	231
4.4.1 Dimensiones relacionadas con las características institucionales y de los equipos	232
4.4.2. Dimensiones y variables relacionadas con la intervención.....	233
4.4.3. Dimensiones y variables dependientes de la intervención.....	243
 CAPÍTULO V: EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.....	 262
5.1. Fase Previa.....	263
5.1.1. Oferta y Demanda de Formación.....	263
5.1.2. Acción formativa	263
5.1.3. Selección de la muestra.....	265
5.2. Primera Fase: Evaluación Inicial y Primera Sesión de Asesoramiento.....	266
5.2.1. Proyecto de dirección parte (I): Análisis de contexto.....	269
5.2.2. Proyecto de dirección parte (II): Revisión y definición del modelo de funcionamiento	271
5.2.2.1. Modelo de dirección y estilo de liderazgo	272
A) MARCO INSTITUCIONAL.....	272
□ Paso 1: Análisis de las señas de Identidad.....	272
□ Paso 2: Enunciado de la Misión y de la Visión del centro	274
□ Paso 3: Cualidades Humanas y Éticas de los miembros del Equipo Directivo.....	275

B) MODELO DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN.....	277
C) ESTILO DE LIDERAZGO	279
5.2.2.2. El Perfil Funcional. Roles y Funciones	283
5.2.3. Proyecto de dirección parte (III): Programa de actuación.	287
5.2.4. Proyecto de dirección parte IV: Recursos y organización	291
5.2.5. Proyecto de dirección parte (v): La evaluación del proyecto	293
5.3. Primera Fase Intermedia: Elaboración del Proyecto de Dirección.....	298
5.4 Segunda Fase de Asesoramiento	300
5.5. Segunda Fase Intermedia: Desarrollo y Evaluación del Proyecto.....	302
5.6. Tercera Fase de Asesoramiento	303
5.7. Otras observaciones sobre el proceso	304
 CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	 310
6.1. Características Institucionales y del Equipo Directivo.....	310
6.1.1. Dimensión 1: características institucionales.	311
6.1.1.1. Titularidad de los centros	311
6.1.1.2. Sexo mayoritario de los miembros del Equipo Directivo.....	311
6.1.2. Dimensión 2: composición del equipo.....	312
6.1.2.1. Datos personales	313
6.1.2.2. Historia como equipo.....	321
6.1.2.3. Hipótesis sobre las características Institucionales y del Equipo Directivo	324
6.2. Dimensiones y variables relacionadas con la intervención	325
6.2.1. Dimensión 3: El proceso de elaboración del proyecto de dirección.....	326
6.2.1.1. Lo vivido y sentido	327
6.2.1.2. Importancia atribuida.....	328
6.2.1.3. Dificultades encontradas.....	330
6.2.1.4. La satisfacción con el proceso y el producto	331
6.2.1.5 Algunas conclusiones sobre los casos	332

6.2.1.6. Hipótesis sobre la dimensión: “El proceso de elaboración del Proyecto de Dirección”	333
6.2.2. Dimensión 4: El Proyecto de Dirección. El producto.....	335
6.2.2.1. Subdimensión 4.1: Análisis del contexto.....	337
6.2.2.2. Subdimensión 4.2: Modelo de funcionamiento	340
6.2.2.3. Subdimensión 4.3: Programa de Actuación.....	343
6.2.2.4. Subdimensión 4.4: Recursos y Organización	347
6.2.2.5. Subdimensión 4.5: Sistema o Procedimiento para su evaluación.....	349
6.2.2.6. Algunas conclusiones.	350
6.2.2.7. Hipótesis sobre: “El Proyecto de Dirección Elaborado: el producto”	351
6.2.3. Dimensión 5 El proceso de desarrollo puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección.....	353
6.2.3.1. Lo vivido y lo sentido durante la puesta en marcha del proyecto	354
6.2.3.2. Las dificultades encontradas.....	357
6.2.3.3. Las aportaciones	358
6.2.3.4. La satisfacción con la puesta en marcha.....	360
6.2.3.5. La Evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones.....	362
6.2.3.6. Vivencias diferenciales ante la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.....	363
6.2.3.7. Hipótesis relacionadas con “El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección	363
6.2.4. Dimensión 6: Evaluación del Proyecto de Dirección	367
6.2.4.1. Subdimensión 6.1.: Evaluación del Modelo de Funcionamiento.	369
6.2.4.2. Subdimensión 6.2.: Evaluación del Programa de Actuación.....	370
6.2.4.3. Subdimensión 6.3.: Evaluación de los Recursos y la Organización..	373
6.2.4.4. Subdimensión 6.4.: Aplicación de la evaluación y resultados.....	374
6.2.4.5. Hipótesis relacionadas con la “Evaluación del Proyecto de Dirección ”	375
6.2.5. Dimensión 7. El Asesoramiento	376
6.2.5.1. Motivaciones previas respecto al Proyecto de Dirección	379
6.2.5.2. Metas y Objetivos	381
6.2.5.3. Contenidos	382

6.2.5.4. Metodología	382
6.2.5.5. Actividades	383
6.2.5.6. Materiales.	384
6.2.5.7. Elaboración y aplicabilidad del Proyecto de Dirección.....	385
6.2.5.8. Ambiente.....	385
6.2.5.9. Ponente/asesor	386
6.2.5.10. Revisión y Devolución	387
6.2.5.11. Valoración Global.....	388
6.2.5.12. Hipótesis relacionadas con el “Evaluación del Asesoramiento”	392
6.3. Dimensiones y Variables Dependientes de la Intervención	395
6.3.1. Dimensión 8: Estructura del equipo directivo.	395
6.3.1.1. Subdimensión 8.1. Funciones del Equipo.....	398
A) MODO DE ASUNCIÓN: PERSONAL/COLEGIADA	398
B) REALIZACIÓN	403
C) IMPORTANCIA	407
D) VIABILIDAD	410
E) MAPAS DE IMPORTANCIA-REALIZACIÓN	413
6.3.1.2. Subdimensión 8.2. Roles de Equipo	425
6.3.1.3. Hipótesis relacionadas con la Estructura del Equipo Directivo.....	432
6.3.2. Dimensión 9: Organización y funcionamiento del equipo directivo.	438
6.3.2.1. Hipótesis relacionadas con la Organización y funcionamiento en el Equipo Directivo.....	448
6.3.3. Dimensión 10 Liderazgo	449
6.3.3.1. Resultados obtenidos en el Cuestionario Multifactorial del Liderazgo	450
6.3.3.1.1. Resultados obtenidos en el conjunto de la muestra	451
6.3.3.1.2. Datos correspondientes a los centros de titularidad masculina.....	453
6.3.3.1.3. Datos correspondientes a instituciones de titularidad femenina	454
6.3.3.1.4. Conclusiones respecto a los estilos de liderazgo	456
6.3.3.2. Resultados en el Cuestionario para Equipos Directivos.	457
6.3.3.2.1. Liderazgo por áreas	457

6.3.3.2.2. Habilidades y Actitudes/competencias directivas	463
6.3.3.2.3. Conclusiones respecto al liderazgo	474
6.3.4. Dimensión 11: Proyección interna de la actuación.....	479
6.3.4.1. Subdimensión 1: Modelo de Dirección adoptado.....	481
6.3.4.2. Subdimensión 2: Funcionamiento de las estructuras.....	483
6.3.4.3. Proyectos de Centro	492
6.3.4.4. Animación dinamización de la Comunidad Educativa.....	500
6.3.4.5. Valoración de la Actuación.	523
6.3.4.6. Hipótesis relacionadas con la Proyección Interna de la actuación	525
6.3.4.7. Hipótesis relacionadas con la Proyección interna de la Actuación ...	527
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	531
7.1. Conclusiones finales	531
7.2. Limitaciones	563
7.3. Sugerencias para futuras investigaciones	564
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	568

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. <i>El paradigma científico-racional (Fuente: Lorenzo, 1995, p. 133-134; citado por Batanaz, 1998, p.34)</i>	35
Tabla 2. <i>El paradigma Interpretativo-Simbólico (Fuente: Lorenzo, 1995, p. 141-142; citado por Batanaz, 1998, p. 38)</i>	37
Tabla 3. <i>El paradigma socio-crítico (Fuente: Lorenzo, 1995, p. 156; citado por Batanaz, 1998, p. 42)</i>	39
Tabla 4: <i>Modelos Educativos-Modelos de Desarrollo Organizativo (Fuente: Adaptado de García Olalla, 2001)</i>	41
Tabla 5: <i>Cambio en los valores y actitudes de la Era Industrial a la Era del Conocimiento (Fuente: Villa y Poblete, 2000)</i>	46
Tabla 6: <i>Tipos de cultura según Armengol, (Fuente: 1999; a partir de Bolívar, 1993; y Hargreaves, MacMillan y Wilgnall, 1992; tomado de Gairín, 2000, p. 54)</i>	50
Tabla 7: <i>Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo. (Gairín, 2000)</i>	52
Tabla 8: <i>Organización, Dirección y Liderazgo en la legislación educativa española. (Fuente: adaptado de Gairín, 1991 y García Olalla, 2001)</i>	74
Tabla 9: <i>Funciones de los Directores dentro de los Diferentes Ámbitos de Actuación.</i>	81
Tabla 10: <i>Diferencias y Similitudes en las competencias del Director. (Fuente: Adaptada de Álvarez, 2006)</i>	87
Tabla 11: <i>Grupos Efectivos y no Efectivos. (Fuente: Adaptado de Johnson y Johnson, 1998, p. 11)</i>	95
Tabla 12: <i>Grupos Eficaces e Ineficaces. (Fuente: Trechera, 2004, p. 38)</i>	96
Tabla 13: <i>Diferencias entre Grupo y Equipo</i>	97
Tabla 14: <i>Roles de Belbin; fortalezas y debilidades</i>	105
Tabla 15: <i>Procesos de Equipo (Fuente: Gil, 2006)</i>	108
Tabla 16: <i>Funciones del Equipo Directivo (Fuente: Gairín y Villa, 1998, p. 96)</i>	118
Tabla 17: <i>Tareas Directivas (Fuente: elaboración propia a partir de datos de INCE)..</i>	130
Tabla 18: <i>Puntuaciones obtenidas en los 5 factores que describen la actividad del Equipo Directivo (Fuente: adaptada de Rodríguez Dieguez, 2004)</i>	132
Tabla 19: <i>Datos en función de muestras y titularidad (Fuente: adaptada de Rodríguez Dieguez, 2004)</i>	132
Tabla 20: <i>Requisitos de acceso a la dirección. Basada en Aramendi Jaúregui, Teixidó Sabals y Bernal Agudo, (2006)</i>	178
Tabla 21: <i>Normativa desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas en relación al proyecto de dirección</i>	191
Tabla 22: <i>Importancia atribuida al Proyecto de Dirección</i>	201
Tabla 23: <i>Fiabilidad del Inventario de Autopercepción de Belbin. (Fuente: Belbin y Asociados, 2015)</i>	228
Tabla 24: <i>D1) Características Institucionales y D2) Composición del Equipo</i>	232
Tabla 25: <i>D3) Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección</i>	233
Tabla 26: <i>D4) El Proyecto de Dirección elaborado: El Producto</i>	234
Tabla 27: <i>D5) El proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección</i>	237
Tabla 28: <i>D6) Evaluación del Proyecto de Dirección</i>	238
Tabla 29: <i>D7) Evaluación del Asesoramiento</i>	241
Tabla 30: <i>D8) Estructura del Equipo Directivo</i>	244

Tabla 31: D9) Organización y funcionamiento del Equipo Directivo.....	250
Tabla 32: D10) Liderazgo.....	251
Tabla 33: D11) Proyección Interna de la Actuación.....	255
Tabla 34: Guion de contenidos para la elaboración del Proyecto de Dirección (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....	268
Tabla 35: Puntos fuertes, Punto débiles y Áreas de mejora en el análisis del contexto.....	270
Tabla 36: Análisis del contexto.....	271
Tabla 37: Señas de Identidad. Rasgos que nos identifican.....	274
Tabla 38: Priorización de Las señas de identidad.....	274
Tabla 39: Enunciado de la Misión y de la Visión del centro.....	275
Tabla 40: Lista de Características Personales propuestas para suscitar la reflexión ...	276
Tabla 41: Cualidades del Equipo Directivo.....	277
Tabla 42: Características del modelo de organización y participación. (Fuente: Ibar, 1978).....	278
Tabla 43: Análisis del modelo de participación.....	279
Tabla 44: Modelo de Organización y Participación.....	279
Tabla 45: Estilos y Factores de Liderazgo.....	280
Tabla 46: Análisis del Perfil de Liderazgo.....	282
Tabla 47: Definición del Estilo de liderazgo.....	283
Tabla 48: Revisión del perfil funcional: jerarquía, roles y funciones.....	284
Tabla 49: Instrumento para la Revisión del perfil funcional.....	285
Tabla 50: Revisión de funciones del Equipo Directivo.....	286
Tabla 51: Redefinición de perfiles en el Equipo Directivo.....	287
Tabla 52: Ámbitos para el programa de actuación. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....	288
Tabla 53: Programa de Actuación.....	291
Tabla 54: Evaluación de Seguimiento.....	296
Tabla 55: Evaluación Final.....	297
Tabla 56: Guion para la elaboración del Proyecto de Dirección. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....	298
Tabla 57: Guion de la primera entrevista en profundidad. Entrevista 1 (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....	301
Tabla 58: Guion de la primera entrevista en profundidad. Entrevista 2 (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....	304
Tabla 59: Casos integrantes de la muestra.....	310
Tabla 60: Dimensión 1: Características Institucionales.....	311
Tabla 61: Datos sobre el Sexo.....	312
Tabla 62: Dimensión 2: Composición del Equipo.....	312
Tabla 63: Datos sobre Edad.....	313
Tabla 64: Datos sobre el Acceso.....	314
Tabla 65: Experiencia en el cargo actual.....	314
Tabla 66: Titulación académica de los miembros del Equipo Directivo.....	315
Tabla 67: Años de experiencia.....	315
Tabla 68: Nivel impartido.....	316
Tabla 69: Cargo desempeñado.....	316
Tabla 70: Años de experiencia en cargos directivos.....	317
Tabla 71: Formación para el cargo.....	317
Tabla 72: Cuando se recibe la formación.....	318
Tabla 73: Tipo de formación recibida.....	318

Tabla 74: <i>Suficiencia de la formación recibida</i>	318
Tabla 75: <i>Ayuda y capacitación de la formación</i>	319
Tabla 76: <i>Formación en el futuro</i>	319
Tabla 77: <i>Motivaciones</i>	320
Tabla 78: <i>Tiempo de dedicación</i>	321
Tabla 79: <i>Presencia de figuras directivas</i>	321
Tabla 80: <i>Antigüedad del Equipo</i>	322
Tabla 81: <i>Formación del Equipo</i>	322
Tabla 82: <i>Cambios en el Equipo</i>	323
Tabla 83: <i>Quiénes han cambiado</i>	323
Tabla 84: <i>Condiciones del cambio</i>	324
Tabla 85: <i>Resumen de Características institucionales y de la Composición del Equipo</i>	324
Tabla 86: <i>Dimensión 3 Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección</i>	326
Tabla 87: <i>Lo vivido y lo sentido (1). Las inseguridades</i>	327
Tabla 88: <i>Lo vivido y lo sentido (2). Las dificultades para escribir</i>	327
Tabla 89: <i>Lo vivido y lo sentido (3). El tiempo</i>	328
Tabla 90: <i>Lo vivido y lo sentido (4). Bienestar</i>	328
Tabla 91: <i>Importancia atribuida (1). Cohesionar el equipo</i>	329
Tabla 92: <i>Importancia atribuida (2). La delegación</i>	328
Tabla 93: <i>Importancia atribuida (3). El equipo directivo</i>	330
Tabla 94: <i>Aportaciones o contribuciones (1). Consolidar el equipo directivo</i>	330
Tabla 95: <i>Aportaciones o contribuciones (2)</i>	331
Tabla 96: <i>La satisfacción con el proceso (1)</i>	331
Tabla 97: <i>La satisfacción con el producto (1)</i>	332
Tabla 98: <i>Tabla resumen del proceso de elaboración del proyecto de dirección</i>	334
Tabla 99: <i>Dimensión 4. El Proyecto de Dirección elaborado: el producto</i>	336
Tabla 100: <i>Análisis del contexto</i>	339
Tabla 101: <i>Resumen del Análisis del Contexto</i>	340
Tabla 102: <i>Modelo de funcionamiento</i>	342
Tabla 103: <i>Resumen del modelo de funcionamiento</i>	343
Tabla 104: <i>Ámbitos en Programa de Actuación</i>	345
Tabla 105: <i>Programa de Actuación (a)</i>	346
Tabla 106: <i>Programa de actuación (b)</i>	347
Tabla 107: <i>Recursos y organización</i>	348
Tabla 108: <i>Recursos y Organización</i>	349
Tabla 109: <i>Sistema/procedimiento para su evaluación</i>	349
Tabla 110: <i>Sistema/procedimiento para su evaluación</i>	350
Tabla 111: <i>Dimensión 5: El proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección</i>	354
Tabla 112: <i>Lo vivido y sentido (1). Las ventajas</i>	354
Tabla 113: <i>Lo vivido y sentido (2). Reflexión y desarrollo</i>	355
Tabla 114: <i>Lo vivido y sentido (3). Participación de la Comunidad Educativa</i>	356
Tabla 115: <i>Lo vivido y sentido (4). Dudas sobre el cambio</i>	356
Tabla 116: <i>Dificultades encontradas (1). Cultura de equipo</i>	357
Tabla 117: <i>Dificultades encontradas (2). Roles de equipo</i>	358
Tabla 118: <i>Dificultades encontradas (3). Integrar a la Comunidad Educativa</i>	358
Tabla 119: <i>Aportaciones (1). Implantación del estilo de liderazgo</i>	359
Tabla 120: <i>Aportaciones (2). Implantación real del proyecto</i>	359
Tabla 121: <i>Aportaciones (3). Visualizar aspectos importantes</i>	360

Tabla 122: <i>Satisfacción con la puesta en marcha (1). Satisfacción personal y de equipo</i>	360
Tabla 123: <i>Satisfacción con la puesta en marcha Implantación de la comunidad educativa</i>	361
Tabla 124: <i>Satisfacción con la puesta en marcha. Mirar al futuro con tu optimismo</i>	361
Tabla 125: <i>La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones. Aprender a evaluar y mantener vivo el proyecto</i>	362
Tabla 126: <i>La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones. Falta de tiempo y organización</i>	362
Tabla 127: <i>La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones. Camino para la mejora</i>	363
Tabla 128: <i>Tabla resumen del proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección</i>	366
Tabla 129: <i>Dimensión 6: Evaluación del Proyecto de Dirección</i>	368
Tabla 130: <i>Evaluación del modelo de funcionamiento</i>	370
Tabla 131: <i>Evaluación de seguimiento</i>	371
Tabla 132: <i>Evaluación del Programa de Actuación</i>	372
Tabla 133: <i>Evaluación de los Recursos y la Organización</i>	374
Tabla 134: <i>Subdimensión 6.4: Aplicación de la evaluación y de los resultados</i>	375
Tabla 135: <i>El Asesoramiento</i>	378
Tabla 136: <i>Motivaciones previas (1). Necesidad del Proyecto de Dirección para mejorar</i>	379
Tabla 137: <i>Motivaciones previas (2) Ayudar al centro y a los demás</i>	379
Tabla 138: <i>Motivaciones previas (3). Mejorar y cohesionar al Equipo Directivo</i>	380
Tabla 139: <i>Motivaciones previas (4). Desempeño de Roles y Funciones</i>	380
Tabla 140: <i>Motivaciones previas (5). Responsabilidad y obediencia</i>	381
Tabla 141: <i>Metas y objetivos</i>	381
Tabla 142: <i>Contenidos</i>	382
Tabla 143: <i>Metodología</i>	383
Tabla 144: <i>Actividades</i>	384
Tabla 145: <i>Materiales</i>	385
Tabla 146: <i>Elaboración y aplicabilidad</i>	385
Tabla 147: <i>Ambiente</i>	386
Tabla 148: <i>Ponente/Asesor</i>	387
Tabla 149: <i>Revisión y devolución</i>	388
Tabla 150: <i>Asesoramiento recibido</i>	389
Tabla 151: <i>Posición personal adoptada ante proceso</i>	390
Tabla 152: <i>Desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección</i>	391
Tabla 153: <i>Tabla resumen de la dimensión asesoramiento</i>	393
Tabla 154: <i>Dimensión 8: Estructura del Equipo Directivo</i>	397
Tabla 155: <i>Asunción de funciones por parte del Equipo Directivo.(a)</i>	398
Tabla 156: <i>Asunción de funciones por parte del Equipo Directivo.(b)</i>	399
Tabla 157: <i>Asunción colegiada</i>	401
Tabla 158: <i>Asunción individual</i>	402
Tabla 159: <i>Realización de funciones por parte del Equipo Directivo</i>	403
Tabla 160: <i>Importancia atribuida a las funciones</i>	407
Tabla 161: <i>Viabilidad de las funciones</i>	410
Tabla 162: <i>Todos los centros. Baja Prioridad</i>	416

Tabla 163: <i>Todos los centros: Concentración</i>	416
Tabla 164: <i>Todos los centros: Mantenimiento</i>	417
Tabla 165: <i>Centros femeninos. Mantenimiento</i>	422
Tabla 166: <i>Subdimensión 8.2: Roles de Equipos</i>	425
Tabla 167: <i>Roles de Equipo antes y después de la intervención</i>	426
Tabla 168: <i>Combinación de roles del equipo directivo</i>	430
Tabla 169: <i>Subdimensiones Funciones del Equipo</i>	434
Tabla 170: <i>Subdimensiones, Roles de Equipo</i>	436
Tabla 171: <i>Dimensión 9: Organización y funcionamiento del equipo directivo</i>	438
Tabla 172: <i>Programa de Actuación</i>	439
Tabla 173: <i>Organización del trabajo del Equipo Directivo</i>	441
Tabla 174: <i>Peso de las personas en el seno del Equipo</i>	442
Tabla 175: <i>Desempeño de las funciones y tareas</i>	443
Tabla 176: <i>Toma de Decisiones en el equipo</i>	444
Tabla 177: <i>Pasos en la toma de decisiones</i>	445
Tabla 178: <i>Proceso de toma de decisiones</i>	446
Tabla 179: <i>Satisfacción con el funcionamiento</i>	447
Tabla 180: <i>Dimensión 9. Organización y funcionamiento del Equipo Directivo</i>	449
Tabla 181: <i>Dimensión 10. Liderazgo</i>	450
Tabla 182: <i>Liderazgo de Equipo</i>	451
Tabla 183: <i>Asunción de Ámbitos de liderazgo. Todos los centros</i>	460
Tabla 184: <i>Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros femeninos</i>	460
Tabla 185: <i>Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros masculinos</i>	461
Tabla 186: <i>Actitudes y Habilidades. Todos los centros</i>	464
Tabla 187: <i>Actitudes y Habilidades. Femeninos</i>	468
Tabla 188: <i>Actitudes y habilidades .Masculinos</i>	471
Tabla 189: <i>Tabla resumen de la dimensión liderazgo</i>	476
Tabla 190: <i>Objetivo 4</i>	480
Tabla 191: <i>Modelo de Dirección</i>	481
Tabla 192: <i>Funcionamiento global del Centro</i>	484
Tabla 193: <i>Eficacia</i>	486
Tabla 194: <i>Proyección</i>	488
Tabla 195: <i>Coordinación</i>	490
Tabla 196: <i>Proyecto Educativo de Centro</i>	492
Tabla 197: <i>Proyecto Curricular de Centro</i>	495
Tabla 198: <i>Plan Anual</i>	497
Tabla 199: <i>Clima Relacional</i>	501
Tabla 200: <i>Participación</i>	506
Tabla 201: <i>Situaciones de conflicto</i>	510
Tabla 202: <i>Grupos de Trabajo</i>	512
Tabla 203: <i>Motivación</i>	516
Tabla 204: <i>Innovación y cambio</i>	520
Tabla 205: <i>Valoración de la actuación</i>	523
Tabla 206: <i>Proyección Interna de la Actuación (a)</i>	525
Tabla 207: <i>Proyección Interna de la Actuación (b)</i>	527

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Ciclo de aprendizaje Individual de Kolb (Fuente: Swieringa y Wierdsma, 1995).....</i>	24
Figura 2: <i>Ciclo de aprendizaje Individual y de equipo (Fuente: de Senge et al. 1995)...</i>	25
Figura 3: <i>Etapas hacia la Organización Autocalificante (Fuente: Stahl et al. 1993, p. 56; tomado de Gairín,1999, p. 385).....</i>	43
Figura 4: <i>Relación entre el modelo directivo y el organizativo (Fuente: Gairín 1995, p. 122).....</i>	84
Figura 5: <i>Orientación de los Roles de equipo (Fuente: Poblete 1999).....</i>	104
Figura 6: <i>Estilos en la Gestión del Conflicto (Munduate, Ganaza y Alcaide, 1993.....</i>	111
Figura 7: <i>Política y estrategia de una organización. (Fuente: EUSKALIT).....</i>	187
Figura 8: <i>Establecimiento del marco de funcionamiento.(García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....</i>	204
Figura 9: <i>Relación del Proyecto de Dirección con otros Proyectos de Centro. (Fuente: Teixidó, 1988).....</i>	212
Figura 10: <i>Guion de contenidos del proyecto de dirección (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....</i>	213
Figura 11: <i>Proceso de elaboración y desarrollo del Proyecto de Dirección (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).....</i>	215
Figura 12: <i>Mapa Importancia-Realización.....</i>	414
Figura 13: <i>Importancia-Realización Momento 1. Antes de la intervención.....</i>	414
Figura 14: <i>Importancia-Realización Momento 2, Después de la intervención.....</i>	415
Figura 15: <i>Importancia Realización: Centros Femeninos Momento 1.....</i>	420
Figura 16: <i>Importancia Realización: Centros Femeninos Momento 2.....</i>	420
Figura 17: <i>Importancia Realización: Centros Masculinos Momento 1.....</i>	423
Figura 18: <i>Importancia Realización: momento 2.....</i>	423
Figura 19: <i>Distribución de Roles de Equipo de la muestra.....</i>	426
Figura 20: <i>Distribución Roles de Equipo Masculinos y Femeninos. Primer momento de la medida.....</i>	428
Figura 21: <i>Distribución Roles de Equipo Masculinos y Femenino. Segundo momento de la medida.....</i>	429
Figura 22: <i>Estilos de liderazgo. Todos los centros.....</i>	452
Figura 23: <i>Estilos de Liderazgo. Centros Masculinos.....</i>	454
Figura 24: <i>Estilo de Liderazgo. Centros Femeninos.....</i>	455
Figura 25: <i>Estilo de liderazgo. Ambos tipos de centro.....</i>	456
Figura 26: <i>Mapa de Liderazgo por ámbitos Todos los centros Momento 1.....</i>	458
Figura 27: <i>Mapa de Liderazgo por ámbitos Todos los centros Momento 2.....</i>	459
Figura 28: <i>Mapa de Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros femeninos.....</i>	461
Figura 29: <i>Mapa de Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros masculinos.....</i>	462
Figura 30: <i>Actitudes y Habilidades. Momento 1.....</i>	465
Figura 31: <i>Actitudes y Habilidades. Momento 2.....</i>	467
Figura 32: <i>Centros Femeninos Momentos 1.....</i>	469
Figura 33: <i>Centros femeninos. Momento 2.....</i>	470
Figura 34: <i>Centros masculinos. Momento 1.....</i>	473
Figura 35: <i>Centros Masculinos. Momento 2.....</i>	474

ÍNDICE DE ANEXOS

(en CD adjunto)

Anexo 1: *Guion para el análisis del proyecto de dirección*

Anexo 2: *Guion para el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección*

Anexo 3: *Guion de la primera entrevista en profundidad*

Anexo 4: *Análisis y reflexión sobre el proceso de elaboración del proyecto de dirección.*

Entrevista en profundidad nº 1

Anexo 5: *Guion de la primera entrevista en profundidad*

Anexo 6: *Análisis y reflexión sobre el proceso de elaboración del proyecto de dirección.*

Entrevista en profundidad nº 2

Anexo 7: *Cuestionario sobre liderazgo de equipos directivos*

Anexo 8: *Inventario de autopercepción de Belbin*

Anexo 9: *Cuestionario sobre equipos directivos. Gairín y Villa*

Anexo 10: *Cuestionario para la evaluación del asesoramiento*

Anexo 11: *Guion para el análisis del proyecto de dirección*

Anexo 12: *Grabaciones de la Entrevista en Profundidad nº 1*

Anexo 13: *Guion para el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección*

Anexo 14: *Grabaciones de la Entrevista en Profundidad nº 2*

INTRODUCCIÓN

1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

2. INTERROGANTES QUE PERMITEN DEFINIR AL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

3. OBJETIVOS

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

5. ESTRUCTURA DE LA TESIS

INTRODUCCIÓN

Iniciamos este trabajo de tesis doctoral presentando, en primer lugar, el tema elegido como objeto de estudio y las razones personales y contextuales que han motivado esta elección; a continuación formularemos los principales interrogantes en que se concreta la definición del problema y los objetivos abordados para darles respuesta; finalmente explicaremos el enfoque adoptado para desarrollar este trabajo y la estructura con la que se presenta el resultado del mismo.

1. Elección y justificación del tema

El objeto de estudio de esta tesis se centra en los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección por parte de los equipos directivos de los centros educativos.

La elección del tema tiene mucho que ver, por una parte, con el camino recorrido por el doctorando en su vida profesional y, por otra parte, con la oportunidad de colaboración brindada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto en la formación de equipos directivos.

El doctorando ha sido hasta hace poco tiempo profesor en activo de un centro educativo concertado de Bilbao donde, además de sus funciones como profesor, ha ejercido diversas responsabilidades en distintos estamentos del centro, incluido el Equipo Directivo. Esta práctica profesional ha promovido la consideración del Equipo Directivo como el motor del centro e impulsor del cambio en una sociedad cada vez más variable. La colaboración con el ICE se inicia con el asesoramiento a este centro educativo para la elaboración del Proyecto Curricular. La colaboración del doctorando con la institución universitaria fue creciendo hasta despertar el interés por el trabajo de los Equipos Directivos.

Al momento de iniciar este trabajo de tesis nos hallamos en un contexto en el que, tanto el marco legal que regula el funcionamiento de los centros educativos como las orientaciones de la literatura especializada en la Dirección de Centros, definen un modelo de funcionamiento para los Equipos Directivos de los centros basado en las siguientes premisas:

- a) Los equipos directivos ejercen un liderazgo en la comunidad educativa, que junto a su labor directiva, conduce y trata de hacer realidad la misión y visión del centro por medio de la organización y planificación de la vida del mismo.

- b) Los miembros de los equipos directivos desempeñan las tareas asignadas por el rol funcional en el Reglamento del centro, tanto desde el perfil de los órganos unipersonales como en el perfil funcional del equipo directivo.
- c) La elaboración del Proyecto de Dirección, preceptivo para la escuela pública y recomendable para todos los centros educativos, debe recoger: el análisis del funcionamiento del centro (señalando los puntos fuertes y las áreas de mejora resultantes de dicho análisis), el modelo de funcionamiento que adoptará el Equipo Directivo para llevar a cabo el proyecto, los objetivos que se pretenden alcanzar, las actuaciones a realizar, así como el modo en que se evaluará el grado de consecución de los objetivos y del propio proyecto.

Por otra parte, en nuestra experiencia de formación y asesoramiento a equipos directivos, desarrollada desde el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Deusto, constatamos de forma reiterada las siguientes observaciones:

- 1º) En la mayoría de los casos los miembros de los Equipos Directivos acceden a los puestos de dirección sin un análisis sistemático y riguroso de lo que supone el ejercicio de su cargo. Esta ausencia de análisis propicia que aumente la probabilidad de sufrir el estrés de rol durante el posterior ejercicio.
- 2º) Los Equipos Directivos tienden a ejercer un estilo de liderazgo fundamentalmente transaccional, centrado en la tarea y orientado a las personas, y desconocen otro tipo de comportamientos que harían que su liderazgo avanzara hacia un estilo más transformacional. Este tipo de actuación propicia una cultura de centro más orientada al mantenimiento que a la transformación y al cambio, propios de las organizaciones que aprenden.
- 3º) Los equipos tienden a componerse y estructurarse desde el referente del marco normativo contenido en la legislación y el reglamento de los centros, organizando su modelo de funcionamiento (jerarquía, roles y funciones) a partir de los perfiles funcionales atribuidos al Equipo Directivo y a los órganos unipersonales. La preponderancia de este criterio orgánico y funcional, y el desconocimiento de los roles de equipo de los miembros hace que:

- Con frecuencia los equipos no estén equilibrados en su composición, existiendo duplicidades y carencias importantes en el desempeño de los roles necesarios para un funcionamiento eficaz del equipo.
- Algunos de los miembros del equipo asuman tareas, dentro del propio equipo, para las cuales no poseen las aptitudes más idóneas.

4º) En general los equipos directivos no programan su actuación, son más reactivos que proactivos y, como consecuencia de ello, no pueden llevar adelante actuaciones que sean fruto de necesidades detectadas y consensuadas, al tiempo que coherentes con el horizonte definido en la misión y visión del centro.

2. Interrogantes que permiten definir el tema objeto de estudio

Las diferentes leyes educativas promulgadas desde la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) imponen como requisito a los candidatos a directores de los centros públicos la elaboración de un Proyecto de Dirección.

Las aportaciones de diferentes investigaciones (Pascual, Villa y Azumendi, 1993; García Olalla, 1998; Gairín y Villa, 1998; Poblete, 2000; Poblete y García Olalla, 2002; Grisaleña, 2002) han contribuido a fundamentar este trabajo de investigación y a definir el problema planteado, que se concreta a través de los siguientes interrogantes:

1º) ¿Un proceso sistemático de *análisis de la realidad* del centro, así como del propio equipo y, como consecuencia de dicho proceso, la elaboración de un proyecto de dirección, con determinadas características, facilita la actuación del equipo directivo y un mejor funcionamiento del centro educativo?

2º) ¿El análisis del *perfil de liderazgo* del equipo directivo posibilita el conocimiento y la toma de conciencia de las situaciones y ámbitos en los que se manifiestan comportamientos de los distintos estilos de liderazgo así como la toma de decisiones y el desarrollo de conductas alternativas cuando se estime necesario y oportuno?

3º) ¿Es posible *reorganizar las funciones y tareas* de los miembros del equipo directivo, tanto en su perfil unipersonal como en su perfil de equipo, adaptándolas a las características personales de los componentes del equipo, a partir de un análisis sistemático de los roles funcionales y los roles de equipo?

4º) ¿La adopción explícita de un *modelo de funcionamiento* colegiado y participativo posibilita a los miembros del equipo directivo y al resto de la comunidad educativa una participación corresponsable en los distintos aspectos y ámbitos de la vida del centro?

5º) ¿La elaboración de un *programa de actuación* que pretenda dar respuesta a las necesidades detectadas y priorizadas del centro, asignando los recursos necesarios para su puesta en marcha, facilitará a la comunidad educativa la participación en la consecución de los objetivos propuestos?

6º) ¿El *seguimiento y evaluación del Proyecto de Dirección* permite al equipo directivo y a la comunidad educativa constatar el grado de coincidencia entre lo proyectado y lo realizado, de modo que se puedan adoptar las decisiones y actuaciones que se estimen oportunas?

7º) ¿El *asesoramiento externo* a los equipos directivos, sobre el proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto de dirección puede aportar al equipo directivo una visión contrastada de la realidad del centro así como del propio equipo, y ayudarle a tomar las decisiones más adecuadas?

8º) ¿La expresión y el conocimiento de las *vivencias y sentimientos* de los miembros del equipo directivo en el transcurso del proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección, repercutirá en el bienestar de los miembros del equipo, reforzará las relaciones interpersonales, y provocará un mejor ajuste personal al cargo y al rol de dirección y liderazgo?

3. Objetivos

Los aspirantes a ejercer la dirección de los centros públicos tienen que presentar un Proyecto de Dirección que fundamente la labor del Equipo Directivo durante el periodo de vigencia de su mandato. Analizar y facilitar los procesos para la elaboración desarrollo, y evaluación del Proyecto de Dirección constituye la finalidad del presente trabajo. Con dicho fin nos hemos planteado cuatro objetivos generales que, a su vez, se concretan en objetivos específicos. Estos objetivos nos ayudan a profundizar en determinados aspectos de los equipos directivos y del propio proyecto.

1. Conocer las características del perfil y las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de

Dirección y, de forma particular analizar las características de los equipos participantes en este estudio comparándolas con las de otros estudios previos.

- 1.1. Conocer las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección en el actual contexto de los centros educativos, a partir del análisis de la literatura previa relacionada con este tema.
- 1.2. Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.
2. Diseñar un modelo de Proyecto de Dirección que permita dar respuesta a las necesidades del centro y definir el modelo de funcionamiento adoptado por el equipo directivo, así como un modelo de asesoramiento que facilite su elaboración e implementación.
 - 2.1. Identificar aquellas características y elementos que deben definir la naturaleza y contenidos del Proyecto de Dirección para un centro educativo.
 - 2.2. Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.
 - 2.3. Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.
 - 2.4. Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto.
3. Evaluar el impacto que la elaboración y puesta en marcha del Proyecto de Dirección ha podido tener en la mejora de la actuación del equipo directivo y en los efectos consecuentes en el funcionamiento del centro.
 - 3.1. Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.
 - 3.2. Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las

estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.

4. Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

Los objetivos específicos hacen referencia a tres aspectos básicos que se desarrollan en la investigación.

A). El primer aspecto se relaciona con las necesidades de formación de los equipos directivos y con el modelo de asesoramiento desarrollado para adecuarse a las mismas. Los objetivos pertenecientes a este bloque son:

1.1. Conocer las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección en el actual contexto de los centros educativos, a partir del análisis de la literatura previa relacionada con este tema.

1.2. Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.

2.4 Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto.

B) El segundo aspecto trata de dar respuesta al objetivo inicial del trabajo y está relacionado con el diseño del Proyecto de Dirección y con las vivencias de los equipos directivos durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección. En este bloque estarían recogidos los objetivos:

2.1. Identificar aquellas características y elementos que deben definir la naturaleza y contenidos del Proyecto de Dirección para un centro educativo.

2.2. Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a

desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

2.3. Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas

4. Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

C). El tercer aspecto tiene relación con el impacto del Proyecto de Dirección en el liderazgo, y la mejora de la actuación del Equipo Directivo. En este bloque estarían recogidos los objetivos:

3.1. Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

3.2. Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.

4. Enfoque metodológico

El método de investigación adoptado para la obtención de los datos que nos permitan analizar resultados y obtener conclusiones es un diseño cuasi experimental en el que diseñaremos y aplicaremos un modelo y un proceso para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección por equipos directivos de centros educativos.

Para ello, en primer lugar, revisaremos las aportaciones previas de autores e investigadores que hayan abordado este tema y nos permitan establecer el estado de la cuestión y fundamentar nuestra propuesta de intervención considerando: el contexto actual en el que se desarrolla la dirección de los centros, el papel del equipo directivo como estructura

colegiada, los fines y objetivos del proyecto de dirección en este contexto, así como sus contenidos y los procesos adecuados para su elaboración.

En segundo lugar, aplicaremos experimentalmente el modelo diseñado con una muestra de casos de centros educativos. Para analizar su adecuación e impacto, recogeremos datos en la fase pre-test que repetiremos en la fase post-test, y la comparación entre estos datos nos permitirá estimar el efecto de la intervención. Para la recogida de datos utilizaremos tanto metodología cualitativa como cuantitativa, en aras de la complementariedad que requiere este tipo de investigación.

Alineada con la metodología cualitativa emplearemos dos tipos de instrumentos: el análisis de documentos y la entrevista en profundidad. Para el análisis de documentos se estudiarán el proyecto de dirección que elaboren los equipos directivos de la muestra y la evaluación que hagan del mismo después de un año de su puesta en marcha. En cuanto a las entrevistas en profundidad serán dos las que se realicen al Equipo Directivo: la primera estará relacionada con las vivencias y valoración del proceso de trabajo durante la elaboración del proyecto, y la segunda con las vivencias, dificultades y modo de resolución de las mismas durante el proceso de puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección.

La metodología cuantitativa nos permitirá analizar los datos que se desprendan de la cumplimentación de cuestionarios por parte de los miembros de los equipos directivos participantes en la muestra. En cuanto al modo de aplicación de los instrumentos señalaremos que tanto en el pre-test como en el post-test los cuestionarios serán los mismos, a excepción del cuestionario que evalúa el asesoramiento, del que únicamente se recogerán datos al finalizar el proceso. Los cuestionarios en la fase de pre-test serán cumplimentados antes del comienzo del asesoramiento y los de la fase post-test se cumplimentarán después de la última sesión de asesoramiento. En ambas fases se aplicarán a todos los miembros de los equipos directivos a título individual.

5. Estructura de la tesis.

El trabajo de tesis que presentamos se estructura en siete capítulos que a su vez se agrupan en tres bloques bien diferenciados: el primer bloque lo forma el Marco teórico, que comprende los tres primeros capítulos; el segundo bloque está relacionado con la Intervención, que ocupa del cuarto al sexto capítulo; y el último capítulo se dedica a las Conclusiones.

- **Capítulo I: El centro Educativo como Organización que aprende**

En este capítulo se parte de la evidencia de los cambios cada vez más rápidos y constantes que experimenta la sociedad en la que vivimos y en la que se desarrolla la labor de la escuela, que refleja estos cambios sociales y responde a los mismos formando a sus miembros para aprender a lo largo de la vida.

La primera parte del capítulo estará dedicada al estudio de la organización y, concretamente, de la organización que aprende. Se analizarán las características de la misma, su contribución al desarrollo personal y grupal de las personas que forman parte de ella, y los obstáculos que encuentran las organizaciones para convertirse en organizaciones que aprenden. En la segunda parte del capítulo relacionaremos la organización que aprende con los centros educativos, analizaremos la organización educativa desde diferentes paradigmas, abordando la necesidad de un cambio cultural y la importancia del liderazgo para promover la organización que aprende.

- **Capítulo II: La Dirección como Equipo**

Las instituciones en general y las educativas en particular han experimentado grandes cambios en las últimas décadas. La figura del director escolar desde su aparición hasta nuestros días se ha modificado muy significativamente. La aparición del equipo directivo, que sustituye a la dirección entendida como unipersonal, es uno de los cambios de mayor calado.

En este capítulo, se estudiará en primer lugar la evolución de los modelos de Dirección y los nuevos retos a los que esta se enfrenta en la actualidad. Una segunda parte del capítulo se centrará en el trabajo en equipo, sus características para que sea eficaz, el análisis de su estructura desde el estudio de los roles funcionales y roles de equipo, los procesos de trabajo en equipo. La tercera y última parte de este capítulo estará dedicada al Equipo directivo como promotor del cambio en los centros educativos y al análisis de las características halladas en su funcionamiento.

- **Capítulo III: El Proyecto de Dirección como Estrategia**

El Proyecto de Dirección es un requisito para acceder a la dirección de los centros públicos que los aspirantes a directores deben presentar. Deviene también como instrumento que

permite conocer las intenciones de la dirección, así como las capacidades directivas de los candidatos.

En este capítulo se estudiará el modo en el que las diferentes leyes educativas de la democracia han regulado el acceso a la dirección de los centros, haciendo referencia expresa al Proyecto de Dirección. Analizaremos también, las diferentes normativas que han desarrollado las Comunidades Autónomas en lo que al Proyecto de Dirección se refiere. A continuación, revisaremos los datos disponibles respecto a la realidad del acceso a la dirección y sus candidatos, la presencia del proyecto de dirección y las características del perfil de los cargos directivos. El capítulo finalizará con la definición del Proyecto de Dirección, la justificación de su necesidad, la descripción de sus características y de las partes que lo constituyen.

- **Capítulo IV: Diseño de la Investigación**

Este primer capítulo del segundo bloque de la tesis está dedicado al diseño de la investigación. El capítulo lo iniciaremos señalando el objetivo general del estudio y los objetivos específicos del mismo. La segunda parte del capítulo hace referencia a las decisiones metodológicas relacionadas con el tipo de estudio que realizaremos, la descripción del proceso de intervención y la metodología que utilizaremos, así como el modo de aplicación de los instrumentos con los que se recoge la información. La tercera parte del capítulo la dedicaremos a la descripción de la muestra que ha participado en la investigación. En la cuarta, y última parte, definiremos las variables objeto de estudio y formularemos las hipótesis con las que están relacionadas, haciendo referencia a los objetivos de la investigación a los que responden.

- **Capítulo V: El Proceso de Intervención**

La propuesta de intervención consiste en un proceso de asesoramiento para la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de dirección. En el quinto capítulo se describirá el proceso de intervención llevado a cabo con los Equipos Directivos de la muestra.

El proceso de intervención está dividido en seis fases: una fase previa, tres fases de asesoramiento y dos fases intermedias. La fase previa alude a la historia inmediatamente

anterior a la investigación y desemboca en la selección de la muestra que participa en el estudio. La primera fase, propiamente dicha, la denominaremos de Evaluación Inicial y Primera sesión de asesoramiento; en ella se establecen las bases que constituyen el Proyecto de Dirección. A esta primera fase le sucede una fase intermedia en la que los Equipos Directivo participantes elaboran su Proyecto de Dirección en sus centros. En la segunda fase de Asesoramiento se devuelve a los Equipos Directivos la revisión realizada sobre los Proyectos de Dirección elaborados y se realiza la primera entrevista en profundidad al Equipo Directivo. Tras esta fase, en la segunda fase intermedia, los Equipos Directivos desarrollan y evalúan sus proyectos. En la tercera fase de asesoramiento se devuelve el informe de la evaluación de seguimiento y se realiza la segunda entrevista en profundidad a cada equipo directivo. El capítulo finalizará con un apartado de observaciones realizadas sobre el desarrollo del proceso.

- **Capítulo VI: Análisis y Discusión de los Resultados**

En este capítulo se analizarán e interpretarán los datos hallados en el estudio empírico, dando respuesta a las dimensiones y a las hipótesis enunciadas en el capítulo IV. Se presentan los datos de los siete equipos directivos integrantes de la muestra en este estudio.

Se presentan los resultados obtenidos en relación a los tres tipos de dimensiones analizadas: en primer lugar, las variables referidas a las características institucionales y de los equipos directivos participantes; en segundo lugar, las variables referidas al desarrollo de la intervención, es decir, a los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección por parte del equipo directivo, y al asesoramiento que ha facilitado estos procesos; finalmente, las variables que nos permiten estimar el efecto que esta intervención ha podido tener en la actuación del equipo directivo y su mejora.

- **Capítulo VII: Conclusiones finales, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.**

Finalmente en este capítulo se recogen las conclusiones generales de la tesis, destacando los principales hallazgos obtenidos en relación con los interrogantes y objetivos inicialmente propuestos; se apuntan las limitaciones que pueden considerarse en la interpretación de estas conclusiones y se esbozan sugerencias para futuras investigaciones, suscitadas como resultado de este trabajo. El presente estudio, lejos de ser valorado como una aportación concluyente,

puede ser considerado como un primer acercamiento empírico a la realidad del proyecto de dirección entre los equipos directivos de los centros educativos.

CAPÍTULO I

EL CENTRO EDUCATIVO COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE.

1.1. LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

- 1.1.1. Nuevos tiempos, nuevas respuestas
- 1.1.2. ¿Qué es una organización que aprende?
- 1.1.3. ¿Cuándo aprende una organización?
- 1.1.4. Características y elementos de la organización que aprende
- 1.1.5. Desarrollo personal y grupal
- 1.1.6 Cultura y liderazgo
- 1.1.7. Obstáculos para una organización que aprende

1.2. TRANSFORMAR LOS CENTROS EDUCATIVOS EN ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

- 1.2.1. El centro educativo como organización
- 1.2.2. Los paradigmas en el análisis de la organización educativa
 - 1.2.2.1. Paradigma Científico-Racional
 - 1.2.2.2. Paradigma Interpretativo-Simbólico
 - 1.2.2.3. Paradigma Socio-Crítico
 - 1.2.2.4. Perspectiva integradora
- 1.2.3. De la organización que enseña a la organización que aprende
- 1.2.4. ¿Puede una organización escolar transformarse en una organización que aprende?
- 1.2.5. Hacia una cultura de colaboración
 - 1.2.5.1. Cultura Organizativa
 - 1.2.5.2. Tipos de cultura organizativa
 - 1.2.5.3. Cultura y organizaciones que aprenden: el cambio necesario hacia una cultura de colaboración

CAPÍTULO I: EL CENTRO EDUCATIVO COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE.

Desde la segunda mitad del siglo XX la sociedad ha avanzado y generado más información que en toda la historia anterior. El conocimiento, la tecnología, la interactividad, evolucionan a tal velocidad que, en la medida de lo posible, tenemos que anticiparlas y no solamente adaptarnos a ellas. En esta primera parte del capítulo abordaremos, precisamente, la estructura de la organización que aprende, cuáles son sus características principales, así como la importancia de lo personal y lo grupal dentro de una organización que aprende.

1.1. La Organización Que Aprende

La sociedad vive tiempos de cambios rápidos y constantes. El conocimiento evoluciona más rápidamente que nuestra capacidad de adaptación, que debemos entender no solamente como la capacidad para dar respuestas al entorno, sino también como preparación para los cambios, es decir, ser proactivos. Las teorías de la organización que aprende tienen origen en el estudio de las organizaciones descentralizadas y flexibles, capaces de dar respuestas a los retos de la sociedad actual (Bolívar, 2000a).

1.1.1. Nuevos tiempos, nuevas respuestas

En los últimos tiempos se viene hablando con frecuencia de las organizaciones inteligentes, de las organizaciones que aprenden. Formas anteriores de respuesta no dan los resultados apetecidos, paradigmas anteriores no explican la situación actual, es por esto por lo que a principios del siglo XXI todos los indicios apuntan a un cambio de paradigma en la organización. Cabe preguntarse entonces ¿por qué motivos no sirven los paradigmas anteriores en el nuevo siglo? La respuesta parece sencilla: ha cambiado el entorno.

Las organizaciones han de sobrevivir en ambientes cada vez más difíciles, más cambiantes y para poder continuar con su actividad es necesario un gran poder de adaptación a los cambios del entorno y ser capaces de innovar (Pérez Díaz, 1992).

González (1993, 2000), Rué (2001) y De la Rica (2003) señalan algunos fenómenos que caracterizan al entorno actual:

- *Velocidad a la que se producen los cambios.* Solamente es necesario poner un poco de atención y echar la vista unos años atrás para comprobar que casi nada, en lo que se refiere a las organizaciones, tiene que ver con lo que se conocía.
- *Facilidad de acceso a la información.* Posiblemente en ningún momento de la historia se ha generado tal cantidad de información sobre cualquier tema como en los momentos actuales. Existe tanta información que es inabarcable para el ser humano, lo que hace necesario saber discriminar la información valiosa de la superficial.
- *Necesidad de nuevos productos y servicios.* La competencia entre las distintas organizaciones hace que sea imprescindible la innovación continua.
- *Globalización de la economía.* La libre circulación de personas a través de los distintos países de la Comunidad Europea hace que hoy en día vivamos en un mercado sin fronteras que nos obliga a una constante adaptación.
- *Nuevos mercados y nuevos competidores.* Nuevas formas de hacer y nuevas organizaciones que pretenden hacer; es decir, debemos prepararnos para dar respuesta a los nuevos retos y competir con otras organizaciones que también pretenden dar respuestas a esos retos.
- *Viejos esquemas de producción que no sirven.* En este contexto parece que ya no sirven los viejos esquemas para responder a las demandas, parece que aprender más rápido que los demás es la única forma de dar respuesta a los retos que tenemos planteados.

La capacidad de adaptación y de aprendizaje son, para Mayo y Lank (2003), las condiciones necesarias para poder sobrevivir en un mundo que cambia a una gran velocidad. La adaptabilidad a las nuevas situaciones depende de la capacidad de aprender de las personas y ésta, a su vez, de la motivación que tenga cada una de las personas que componen la organización.

1.1.2. ¿Qué es una organización que aprende?

Todas las organizaciones son organizaciones que aprenden en el sentido de que algún aprendizaje es inevitable (Mayo y Lank, 2003). Sin embargo, hablaremos de organización

que aprende cuando el aprendizaje sea buscado, consentido y premeditado. Si hacemos un repaso de la literatura observamos que son muchas las definiciones que podemos encontrar intentando conceptualizar la organización que aprende.

1) Para Senge et al. (1995, p. 51) “aprender en las organizaciones significa someterse a la prueba continua de la experiencia, y transformar esa experiencia en un conocimiento que sea accesible a toda la organización, y pertinente a su propósito central”.

2) Así, Gairín (2000, p. 73) señala que "las organizaciones aprenden cuando la ejecución de las tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional".

3) Para Simons (2000, p. 853; 1995, p. 275, citado. por Villa y Solabarrieta, 2000, p. 600) una organización que aprende es "una organización que ayuda a extender y relacionar el aprendizaje y las habilidades de aprendizaje de los individuos, grupos y organización como un todo en orden a cambiar continuamente en los tres niveles en la dirección que viven y hacia los deseos y necesidades posibles de los clientes".

4) Sattelberg (1996, p. 60, citado en Recio, 2000, p. 570) define la organización que aprende como aquella "organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y que se transforma a sí misma continuamente".

Al hablar de organización que aprende los autores hacen referencia a cambio, a abandonar posiciones más disfuncionales, en palabras de Gairín (2000), para acercarnos a posiciones en las que se sitúan las necesidades y deseos de los clientes de la organización. El cambio basado en la experiencia, en la mejora de la ejecución de las tareas, y extendida a todos los miembros de la organización son los aspectos que deberemos tener en cuenta cuando pensemos en una organización que aprende.

Podemos definir una organización que aprende como aquella que, basada en el análisis de su experiencia y en el entorno que le rodea, promueve un aprendizaje constante de forma que se transforma a sí misma con el objeto de dar satisfacción a sus clientes.

Sin embargo, la pregunta que nos podemos hacer es: ¿para qué convertirnos en una organización que aprende? Podríamos aducir muchas respuestas para dar razón de la necesidad de transformar nuestras organizaciones en organizaciones que aprenden: deseo de

un desempeño superior, tomar ventaja con respecto a la competencia, dirigir el cambio. Sin embargo, estamos de acuerdo con Senge et al. (1995) al destacar la idea de que una organización que aprende puede enfrentarse confiadamente al cambio pues siempre estará dispuesta a aprender.

En suma, una organización se convierte en organización que aprende por múltiples motivaciones:

- Deseo de un desempeño mejor, ya que hacer las cosas mejor que antes mejora las respuestas al cliente, tanto externo como interno.
- Tener ventaja con respecto a los competidores con el objetivo de tener el campo más ajustado a la realidad que la competencia. Responder mejor al cambio.
- Dirigir el propio cambio siendo proactivo, estando atento a la realidad que rodea a la organización para poder prever el cambio.
- Capacidad de responder al entorno adaptándose a la velocidad de los cambios y a la constante situación de movimiento de la sociedad. Hoy nada permanece estático, la dinámica, el constante fluir en nuestra sociedad de información, de productos, de personas que hacen que existan mercados emergentes hace que sea necesario dar respuesta con nuevos esquemas, ya que los viejos esquemas de respuesta no lo hacen.

1.1.3 ¿Cuándo aprende una organización?

Una organización aprende, según Pérez Díaz (1992), cuando es capaz de innovar constantemente para dar respuesta al entorno, y para ello crea un clima de confianza y de aprendizaje, es capaz de motivar a su personal y está dispuesto a cooperar con los objetivos de la empresa.

El aprendizaje de la organización se produce cuando aprenden los individuos, y éstos lo harán siempre que quieran hacerlo y además entiendan el fin de lo que hacen. Sin embargo, el aprendizaje individual, aun siendo imprescindible para el aprendizaje de la organización, no garantiza el mismo. El aprendizaje organizacional es un aprendizaje colectivo (Swreniga y Wierdsma, 1995; Revilla, 1995).

Una organización aprende cuando analiza las actuaciones y las experiencias de los individuos que la componen. Compartir con el resto de la organización, de un modo sincero y abierto, sin miedo a la descalificación y con la seguridad de la crítica constructiva, las

experiencias vividas, hará que cada individuo aprenda y con él la organización (Kleiner y Roth, 1997).

Los individuos aprendemos cuando analizamos el porqué de lo que nos ha sucedido, por qué sucedió una cosa u otra; en definitiva, cuando evaluamos nuestra actividad y hacemos nuestro el resultado de dicha evaluación, tanto si la actuación permite la consecución del objetivo propuesto, como si por el contrario no permite la consecución del mismo, y no actuamos de ese modo en las mismas situaciones.

Si los individuos aprendemos de este modo, lo mismo les sucede a las organizaciones. Por tanto, la organización tendrá que analizar las actuaciones de la misma, los resultados obtenidos, deseados y no deseados, esperados y no esperados, buscar las razones del éxito o del fracaso, con el ánimo sincero de modificar aquello que no ha dado los resultados esperados y afianzar aquellas prácticas que han permitido alcanzar los objetivos propuestos, de tal manera que nos permita anticipar las actuaciones a llevar a cabo según las respuesta que obtengamos de la práctica realizada (Bolívar y Domingo, 2000).

Según (Gairín, 2000), para que una organización aprenda se deben dar algunas condiciones dentro de la misma:

- *Aprendizaje individual*: las organizaciones aprenden a través del aprendizaje de los individuos que las componen. Sin embargo, es necesario que tras el análisis y el debate sobre las prácticas individuales la organización haga suyas e institucionalice dichas prácticas. De lo contrario, habrá aprendizaje individual pero no de la organización.
- *Aprendizaje a todos los niveles de la organización*: el aprendizaje por sí solo no garantiza la transformación de la organización en organización que aprende, debe existir un cambio de mentalidad, de modos de hacer, y este cambio se debe dar en toda la organización, a todos los niveles de la misma.
- *Instalación de nuevos métodos de trabajo* que permitan a la organización anticipar las respuestas modificando las prácticas anteriores.
- *Mayor cualificación de la organización*: Una organización que esté atenta a las demandas y a las modificaciones de su entorno, una organización que aproveche el

bagaje profesional y humano de sus componentes, que aproveche su propia experiencia para aumentar sus esperanzas de avance.

1.1.4. Características y elementos de la organización que aprende

Simons (2000) enuncia las, a su juicio, principales características de las organizaciones que aprenden:

- Existe una cultura hacia la tarea coexistiendo con una cultura de aprendizaje.
- Se favorece la prevalencia de normas y valores tanto como la implementación de innovaciones.
- El trabajo se organiza en torno al proceso de trabajo.
- Los equipos multidimensionales conforman la estructura de la organización.
- Existe una atmósfera de cooperación entre departamentos que "tienen muros flexibles".
- Se delega en los empleados, en una organización donde prevalece la descentralización, con un equilibrio entre experimentación y seguridad.
- Existe una estrategia organizacional clara que puede, sin embargo, cambiarse fácilmente cuando se necesita.
- Se valora y se desarrolla el liderazgo del cambio y del aprendizaje.
- Existe un amplio sistema de información - feedback de fácil accesibilidad para todos los implicados.

Swreniga y Wierdsma (1995) señalan como características de las organizaciones que aprenden:

- Desarrollo continuo dirigido a la visión de la organización, a corto y medio plazo, activo y proactivo.
- Redes formadas por mezclas de pensadores y ejecutores, coordinación a través del diálogo, equipos de formación flexible.
- Cultura orientada a la tarea y a la resolución de problemas, creativa.
- Sistemas de apoyo con información que permitan la reflexión sobre el mismo sistema.

Laudier (1992) analiza las principales diferencias entre las organizaciones tradicionales y las organizaciones que aprenden:

a) Características de las Organizaciones tradicionales:

- Una visión común de la empresa servirá como referencia para la acción. Poseen una estructura piramidal, con una clara diferencia entre los que piensan y los que ejecutan.
- Relaciones interfuncionales que dependen de la persona que ejerce la función.
- Relaciones altamente formalizadas.
- La evolución depende de las decisiones de la jerarquía.
- Comunicación limitada a la transmisión de órdenes y de la vigilancia de su cumplimiento.
- Prioridad a la función técnica frente a la gestión social y el factor humano.

b) Características de las Organizaciones que aprenden:

- Renovación de la estructura que posibilita una iniciativa más amplia por parte de los trabajadores; los intereses van más allá del trabajo.
- Prioridad concedida al factor humano, las personas son las que hacen importante a la organización.
- Las relaciones entre las personas son de carácter informal, es decir, son fruto de la colaboración libremente ofrecida y aceptada.
- La decisión no depende de un único centro de decisión sino de tantos como entidades forman la organización.
- El carácter evolutivo de la organización hace que haya personas que aparezcan y desaparezcan de la organización.

Para Senge (1995) la creación de una organización que aprende se basa en cinco disciplinas que son: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. El autor llama a la disciplina del pensamiento sistémico *la quinta disciplina*, y entiende que es la disciplina que integra a todas las demás. Describiremos brevemente en que consiste cada una de las disciplinas para entender lo que queremos decir cuando hacemos referencia a ellas:

- 1) *Visión compartida.* Cualquier organización debe poseer unas ideas a las que tiende, las cuales aspira a cumplir. Estas ideas comienzan con la visión, la misión y los valores de la organización. Estas ideas valiosas se distinguen del resto de las ideas de la organización por su profundidad, son ideas que tienen que ver con la filosofía. Por otra parte, es conveniente que tengamos en cuenta que las ideas que rigen a la empresa, visión, misión y valores, no son ideas estáticas sino dinámicas, se encuentran en continuo movimiento. Su formulación y sentido, a medida que se habla de ellas y a medida que se ponen en práctica, van evolucionando y adecuándose a las nuevas realidades que la sociedad le demande. Definir bien la visión, misión y valores nos va a permitir modificar la estructura de la organización para conseguir los objetivos propuestos.
- 2) *Dominio personal.* Senge (1992, p. 181) señala cómo “dominio personal es la expresión que mis colegas y yo usamos para la disciplina del crecimiento y el aprendizaje personal”. Crecimiento entendido como un proceso que no finaliza nunca. Una persona inclinada al aprendizaje es consciente de lo que sabe y de lo que no sabe y se mantiene en constante búsqueda para acercarse a su visión personal. La realidad del mundo con sus constantes cambios hace que cada persona entable un diálogo con su interior para poder orientar su realidad actual hacia la consecución de su misión personal, es decir, de lo que la persona desea crear consigo mismo y con lo que le rodea.
- 3) *Modelos mentales.* Mayo y Lank (2003) afirman que los modelos mentales son las formas con que miramos al mundo, cómo interpretamos la realidad del mundo desde nuestra educación. Estas imágenes desde las que interpretamos el mundo nos limitan, y si actuamos bajo modelos mentales sin ser conscientes de ello puede ser arriesgado, ya que podemos dar respuestas no adecuadas a la situación que se nos ha planteado.
- 4) *Aprendizaje en equipo.* El aprendizaje en equipo es, para muchos autores (Senge, 1992; Senge et al., 1995; Pérez Díaz, 1992; Swieringa y Wierdsma, 1995; Laudier, 1992), una condición imprescindible para cualquier organización actual. El aprendizaje no es algo que se hace esporádicamente, que se hace cuando se dispone de tiempo, no es una actividad secundaria ni algo que sólo corresponde a expertos (Senge, 1995). El aprendizaje es una actitud hacia la mejora continua. El aprendizaje organizacional es un aprendizaje colectivo. Una organización aprende solamente si aprenden sus miembros. Si no hay aprendizaje individual no existe aprendizaje organizacional; sin embargo, la existencia de aprendizaje individual no asegura la existencia de aprendizaje de la

organización (Swieringa y Wierdsma, 1995). Para poder aprender, tanto individualmente como para aprender como grupo, es preciso que nos hagamos preguntas sobre lo que se hace, por qué se hace, y para qué. Tanto para el aprendizaje individual como para el colectivo son necesarios la voluntad y el valor. Sin embargo, el aprendizaje colectivo no es un paseo, surge el conflicto y la confrontación que no se deben ver como un mal irremediable, como un amenaza a evitar, sino como la posibilidad de crecimiento. Aprender juntos, ponerse de acuerdo en cuanto a la visión, la misión, los valores de la organización es una tarea ardua que requiere de esfuerzo, de técnica y de aspirar a llegar a acuerdos comunes.

- 5) *Pensamiento sistémico*. Para Senge (1992) el pensamiento sistémico es la disciplina que engloba a las demás. El pensamiento sistémico nos ayuda a ver la interrelación de todas las partes de la organización, la interrelación entre todas las partes del sistema. El pensamiento sistémico nos ayuda a comprender que la solución a la mayoría de los problemas requiere que veamos la totalidad del sistema ya que dependiendo de la solución adoptada podemos mejorar a corto plazo para empeorar o no resolver el problema a más largo plazo.

En síntesis, el aprendizaje de la organización debe ser algo buscado y deseado desde la propia organización, el aprendizaje no será, sin embargo, individual sino colectivo, de equipo y desde el aprendizaje del equipo es desde donde se producirá el aprendizaje individual. El equipo de trabajo de formación flexible, con colaboración abierta para avanzar hacia la visión de la organización compartida por todos los miembros de la misma, con un liderazgo de equipo que ayude a cada uno a dar lo mejor de sí mismos.

1.1.5. Desarrollo personal y grupal

Si observamos el desarrollo de cada una de las disciplinas que, para Senge (1995), forman una organización que aprende veremos que siempre se refiere, por un lado, a lo individual y, por otro, a lo colectivo. El desarrollo de la organización va indisolublemente ligado al desarrollo personal y al desarrollo grupal. Las personas no trabajan solamente por el salario y por el desarrollo profesional, sino también por un desarrollo personal que indudablemente es más importante que el anterior. Ya no interesa ser solamente un buen profesional sino que, además de ello, necesitamos realizarnos como personas y como miembros activos de equipos de trabajo.

El profesional de la organización que aprende entiende su desarrollo profesional y personal como algo continuo, basado en la organización y en la práctica, junto al resto de componentes de la organización.

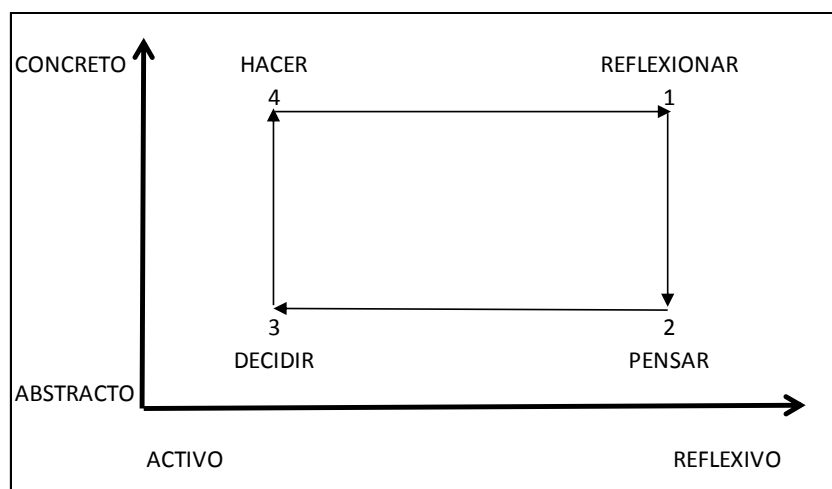
La organización que aprende, frente a la organización tradicional, debe tratar no sólo de atender a las necesidades humanas de los primeros niveles (alimento, vivienda y pertenencia), sino que debe abordar necesidades de automotivación y autorregulación. El mundo tan cambiante en el que vivimos, y que ha posibilitado el inicio del cambio hacia la organización que aprende, ofrece la oportunidad de que se cumplan aspiraciones más elevadas que las realizadas hasta ahora (Senge, 1995).

Kolb (1984, citado por Swieringa y Wierdsma, 1995) nos propone un modelo en el cual tanto el aprendizaje individual como el colectivo se pueden explicar a través de un ciclo que está formado por cuatro momentos diferenciados unos de otros y complementarios entre sí. Tal y como se presenta en la Figura 1, si colocamos en el eje de abscisas el continuo *activo-reflexivo*, y en el eje de las ordenadas el continuo *abstracto – concreto*, podemos situar cada uno de los cuatro momentos que forman el ciclo de aprendizaje individual en un punto determinante ambos ejes.

- 1) Reflexivo-Concreto: *reflexionar*
- 2) Reflexivo-Abstracto: *pensar*
- 3) Activo-Abstracto: *decidir*
- 4) Activo-Concreto: *hacer*

Figura 1.

Ciclo de aprendizaje Individual de Kolb. (Fuente: Swieringa y Wierdsma, 1995)



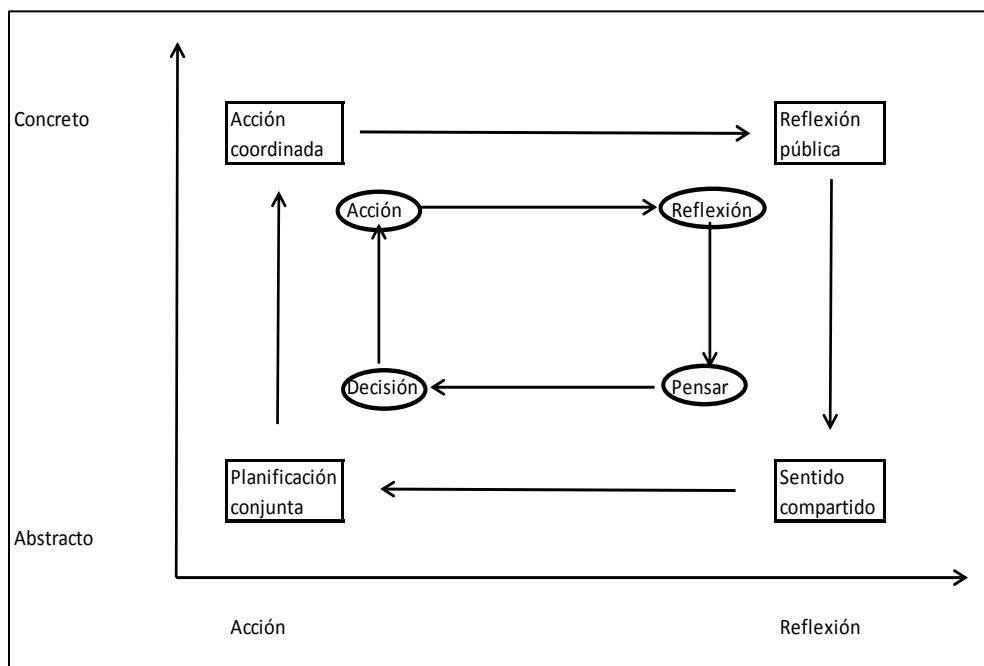
Senge (1995) nos propone considerar que algo similar a lo que sucede con el aprendizaje individual sucede con el aprendizaje colectivo. Tomando los mismos ejes que en el caso del aprendizaje individual, en un modelo ampliado, representado en la Figura 2, observamos los cuatro momentos en los siguientes términos:

- 1) Reflexivo-Concreto: *reflexión pública*
- 2) Reflexivo-Abstracto: *sentido compartido*
- 3) Activo-Abstracto: *planificación conjunta*
- 4) Activo-Concreto: *acción coordinada*

Las acciones realizadas tanto en el aprendizaje individual como en el colectivo son perfectamente equiparables, como podemos observar en la figura 2.

Figura 2.

Ciclo de aprendizaje Individual y de equipo. (Fuente: Senge et al., 1995).



Observando los ciclos de aprendizaje individual y colectivo nos damos cuenta de que el grupo aprende del mismo modo que aprende el individuo. Cuando el grupo reflexiona, cada miembro expone a la consideración de los demás miembros del grupo sus ideas, su forma de ver la realidad, cómo entiende el conflicto, el problema, la situación. Expone ante los demás en la confianza de que será entendido, comprendido y tenido en cuenta, independientemente de que el grupo adopte la visión de la realidad de un miembro concreto.

Cuando el grupo piensa, lo hace desde un sentido compartido, con la idea clara de que aspira a la consecución de la visión que es compartida y que cada uno de los miembros del grupo la ha hecho suya. Aspirar al cumplimiento de una visión compartida supone una planificación en conjunto, es decir, junto con los demás, y supone también actuar de una forma coordinada, en la que cada uno actúa según sus capacidades y habilidades para el desarrollo tanto personal como grupal. La conceptualización planteada en este modelo nos parece clave para dotar de sentido al Proyecto de Dirección que un determinado equipo directivo elabora y que constituye un momento privilegiado para realizar una reflexión conjunta que construya un pensamiento y sentido compartido, que se exprese en una planificación conjunta y se proyecte posteriormente en una acción coordinada. Esta manera de proceder, de pensar y actuar por parte del Equipo Directivo constituye un referente crucial en la organización para que ésta avance hacia una organización que aprende.

El crecimiento personal debe ir acompañado de un crecimiento grupal, estableciéndose un nuevo modelo de relación entre los componentes de los grupos de trabajo. El aprendizaje organizativo (Revilla, 1995) es más que una sucesión de experiencias personales. Para que la organización aprenda, el aprendizaje individual debe ser compartido, comunicado e integrado en el grupo. Senge (1995) habla de compartir la información, el éxito y la derrota, ya que es de todos; reconocer y recompensar la apertura, el diálogo, la franqueza, promover la colaboración grupal y establecer coloquios en los que la gente exponga cómo percibe sus relaciones.

Una organización que aprende aprovechará toda la fuerza de que dispone, los conocimientos y la experiencia, para evolucionar continuamente en beneficio de todos los miembros del grupo.

El aprendizaje grupal supone salir del individualismo para formar parte de una realidad mayor que no será la suma de individualidades. Aprender en equipo supone que las fronteras de los propios equipos son oportunidades de contacto con otros equipos y no barreras de comunicación. En las organizaciones que aprenden, es en las fronteras de los equipos donde se requiere contacto intenso de ideas y donde la cooperación es crucial (Swieringa y Wierdsma, 1995; Mayo y Lank, 2003).

La organización que aprende ayuda al cambio que va desde la competencia profesional, propia de la era industrial, al compromiso personal, propio de la era del conocimiento en la que estamos inmersos. La organización que aprende potencia la posibilidad de proyectarse

hacia el futuro con una visión compartida de la organización, facilita el compartir con otros las vivencias, de escuchar, de convencer, agrupar, crear ambiente de confianza. La organización que aprende posibilita a los miembros que la componen la creencia de estar haciendo algo importante.

1.1.6 Cultura y liderazgo

Sin embargo, una organización que aprende no puede entenderse sin un liderazgo, es decir, no dependerá tanto de una gerencia como de un liderazgo; no se entiende sin un compromiso firme por parte de los directivos que deben creer en la empresa y en los empleados.

En la organización que aprende se pasa de una dirección ejercida de manera personal a una dirección compartida, donde en la toma de decisiones que afectan a las personas es deseable que participen las mismas personas afectadas. Esto es incompatible con una estructura burocrática en la que la dirección no facilita la comunicación horizontal, donde se da una diferencia entre los que piensan y los que ejecutan, y donde el personal se desinteresa de los objetivos de la organización y los consideran ajenos a sus propios intereses.

Por tanto, podemos concluir que el cambio hacia las organizaciones que aprenden no sólo concierne a las estructuras sino también a los comportamientos. Se definen nuevas formas de dirección y también se definen nuevos roles de las personas; lo cual supone que los directivos adquirirán nuevas competencias, mejorarán la capacidad de comunicación, la capacidad para animar a los grupos, la capacidad de delegar, de compartir la visión de la organización. Este desarrollo de capacidades posibilita también un desarrollo de grupo y personal (Laudier, 1992).

La cultura de la organización entendida como un conjunto de valores, ideas y creencias que explican una forma de ser, de comunicarse con los demás debe ser impulsada por un liderazgo de la organización. Una organización que aprende debe promover una cultura organizativa flexible y dinámica en la que los miembros de los equipos puedan, con el tiempo, cambiar y reagruparse en otros.

Más adelante en este capítulo profundizaremos en el tipo de cultura que caracteriza a una organización que aprende así como en el estilo de liderazgo capaz de promover su construcción.

1.1.7. Obstáculos para una organización que aprende

Immegart (2000) expone que los directores de las organizaciones que aprenden deben estar atentos para hacer frente a una serie de dificultades que deberán afrontar; y entre ellas señala:

- Dirigir hoy una organización es una tarea más compleja que lo que era hace unos años.
- Hay personas dentro de las organizaciones que no quieren ser dirigidas.
- La preparación y desarrollo de capacidades de la misma dirección.
- La política, la escasez de recursos materiales y humanos.

Laudier (1992) y Mayo y Lanck (2003) han identificado algunos obstáculos para avanzar hacia una organización que aprende:

- El peso de la estructura que provoca: buscar un chivo expiatorio dentro de la organización, que desaparezca como organización, considerar a las dificultades como algo pasajero, echar la culpa de la situación a algo exterior a la propia organización, ceguera ante la situación, pensar que no se puede hacer algo mejor de lo que se está haciendo.
- Inercia de las conductas: lo que dificulta el cambio de organizaciones piramidales a redes.
- Esquemas mentales: dificultad de algunas personas para aceptar el cambio ante la creencia de sentirse en peligro.
- Duplicar el mismo trabajo en diferentes partes de la organización.
- Cometer los mismos errores, pues la solución de los problemas no fueron transferidas al conocimiento de todos.
- Falta de comunicación: lo que puede llevar a resolver los mismos problemas más de una vez.
- Priorizar los juegos de poder frente a lo que es bueno para la organización como un todo.
- No fomentar la innovación continua para aumentar la eficacia.
- No estimular a la gente a que aprenda y esperar a que se le dé todo hecho.

Santos (2000, citado por Gairín, 2000) señala que la rutinización de las tareas, la descoordinación entre los profesionales, la burocratización de los cambios, la dirección gerencialista, la desmotivación del profesorado, y la masificación de alumnos. Son algunos de los obstáculos que impiden que una organización se convierta en organización que aprende.

1.2. Transformar los centros educativos en organizaciones que aprenden

Los centros educativos, como cualquier otra organización, también están sometidos a las transformaciones producidas en la sociedad. En esta segunda parte del capítulo consideraremos la escuela como organización para analizar cómo ha sido su visión desde diferentes paradigmas y esbozar el camino a recorrer para transformarse en una organización que aprende.

1.2.1. El centro educativo como organización

Al hablar de organización, de cualquier tipo de organización, se hace siempre referencia a la ordenación de los distintos elementos que la componen para el logro de unos objetivos. Martín (1996) señala que todos y cada uno de los miembros de una organización deben ocupar los lugares en los que el desarrollo de sus tareas sea el más adecuado para el desarrollo de la organización. Es importante que los componentes de la organización estén al tanto de los objetivos de la misma para que orienten sus esfuerzos a la consecución de los mismos.

Al hacer referencia a las organizaciones hacemos referencia a acciones individuales y colectivas de los componentes de las mismas, acciones que estén encaminadas a la consecución de los objetivos, hacemos referencia a la elección de determinados caminos y a desechar otros.

Por otra parte, la organización no se encuentra al margen de la sociedad, no es un ente aislado sino que se encuentra dentro de la sociedad, participa de ella, sirve a la sociedad y, a la vez, se sirve de la misma. Se encuentra formada por personas que viven en ella y que, por servir a la organización, no dejan de ser individuos con su historia personal y con sus aspiraciones, las cuales hacen que entiendan la organización y sus objetivos de un modo determinado. Las personas que forman la organización establecen relaciones entre ellos y con los objetivos a alcanzar, con los objetivos propuestos.

Las definiciones que se formulan tratando de conceptualizar qué es la *organización* participan de ciertos aspectos comunes en los que los expertos coinciden respecto a lo que significa una organización. Estas características comunes se refieren a que (Porter et al., 1975; Muñoz y Román, 1989; Ruiz Olabuénaga, 1995):

- están formadas por un conjunto de individuos o grupos,
- orientados al logro de unos objetivos o metas,
- diversificados en las funciones a desempeñar y en una jerarquía de autoridad,
- coordinados por una orientación que racionalice todo el comportamiento y
- con una cierta continuidad en el tiempo.

Muchas pueden ser las definiciones, que conteniendo los cinco elementos anteriores, podemos adoptar para concretar lo que significa *organización*. Nosotros entendemos, con Martín (1996, p. 16), que una organización es “una repuesta común a estímulos diferentes, donde debe observarse la presencia de un grupo, metas, responsabilidad, trabajo, relaciones, cooperación, información-comunicación”.

Al acercarnos al concepto y a la definición de la organización escolar como disciplina que se ocupa del centro educativo como organización, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, nos encontramos con la misma diversidad.

Gairín (1996a, p. 25) señala que “organizar instituciones educativas es disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad para conseguir la mejor realización de un proyecto educativo”. Por otra parte, Lorenzo (1996, p. 16; citado por Batanaz, 1998) afirma que la organización escolar como disciplina es “la ciencia de la educación que estudia las teorías de la escuela desde la perspectiva de posibilitar adecuados procesos educativos mediante la disposición de sus elementos”

En ambas definiciones observamos que se halla implícita la referencia a los cinco elementos constituyentes de cualquier organización: objetivos, estructuras, sistema de relación y personas. La continuidad en el tiempo se da por supuesto.

Batanaz (2003, p. 21) intenta realizar una aportación integradora de las distintas definiciones de la Organización Escolar, como disciplina, en la que nos sentimos reflejados:

La Organización Escolar es la rama científica de la Pedagogía que tiene como objeto propio la búsqueda y estructuración sistemática de conocimientos interrelacionados coherentemente entre sí y obtenidos por métodos idóneos sobre la institución escolar, entendida ésta como organización compleja y dinámica, con la doble finalidad de explicar la realidad de la escuela en el contexto social en el que se inscribe y de promover dinamismos racionales de predicción en orden al progreso de la misma, estableciendo principios básicos de acción orientados a la mejora continua de la realidad escolar y de los procesos educativos que tienen lugar en ella.

En esta concepción se integran aspectos de gran importancia en el desarrollo del proyecto de trabajo e investigación que hemos llevado a cabo:

1. Mantiene una visión del centro como una organización que es compleja y dinámica. Una organización basa su complejidad en los múltiples elementos que interaccionan entre sí. Interacciones que influyen de una manera sistémica en el resto de la organización. También es una organización dinámica en la medida en la que se trata de dar respuesta a las exigencias de la sociedad cambiante en la que está inserta.
2. Interrelacionar los conocimientos de forma coherente. De modo que sean utilizables y aplicables a la organización escolar.
3. Obtenidos por el método más idóneo. Utilizamos los métodos de recogida de información más convenientes en cada momento de modo que la información obtenida sea aprovechada por la organización.
4. Considera el contexto en el que se inscribe. Partiendo del contexto en que se ubica, desde su realidad, tratando de explicar las particularidades que la hacen específica.
5. Promueve dinamismos de predicción para el progreso de la misma. La organización no promueve respuestas reactivas sino que estará atenta al cambio para que, interpretando adecuadamente las señales que la sociedad envía, pueda prever el cambio.
6. Una búsqueda de la mejora continua de la realidad y de los procesos que se viven en ella. No es un objetivo particular y estático lo más importante sino los procesos que nos llevarán a una mejora continua, ininterrumpida, y con ello a la revisión y logro de nuevos objetivos.

Este enfoque nos acerca a la idea de proceso, de variación sobre los métodos de trabajo, inserta en la realidad en la que se encuentra; y apunta a una mejora continua, es decir, no es lo más importante el final, el objetivo final, sino el proceso en el que se desarrolla su actividad.

Todas las instituciones educativas persiguen (Gairín, 1996b; 1999) como cualquier organización, unos objetivos que son los que pretende conseguir y expresan lo que es importante para ella; los objetivos tienen relación con la misión y la visión de la organización.

La consecución de los objetivos hace necesaria una estructura que concrete y articule los puestos de las personas que componen la organización. Las personas, que ocuparán los puestos y desarrollarán las tareas dentro de la organización, interaccionan unas con otras por lo que se establece un sistema relacional en el que pueden aparecer, diferentes formas de entender la organización, la resolución de los problemas y de los conflictos. Para discernir y reconducir estas situaciones tiene sentido una dirección que module al máximo estos tres componentes de la organización (Objetivos, estructuras y sistema relacional) integrando a los miembros de la comunidad educativa entorno a los mismos.

Como señala Antúnez (1993), el centro educativo es una organización, con elementos y características comunes al resto de las organizaciones y también con elementos y características propias. Si la educación escolar se da en una organización significa que es una tarea que implica a más de una persona, que es una tarea colectiva y que por lo tanto demanda acuerdos entre los actores de la misma.

El hecho de ser una tarea colectiva y que se desarrolla dentro de una organización tiene ciertas implicaciones:

1. Es una tarea colectiva y por lo tanto requiere colaboración. La escuela considerada como un todo interrelacionado y dependiente ofrece oportunidades educativas a los alumnos.
2. No existen innovaciones perdurables si no se considera al centro educativo en su totalidad como unidad de cambio. La innovación para que sea perdurable no solamente tiene que afectar al aula sino que para que sean perdurables tienen que afectar también a la organización.
3. Trabajar junto a otras personas persiguiendo objetivos comunes supone muchas ventajas tanto para los profesores como para los alumnos pero, sin duda, hay una serie de normas y reglas del juego que hay que cumplir asumiendo cada uno el rol que desempeña en el grupo y comprometiéndose de forma solidaria con el mismo.

4. Para tener una visión más general del centro educativa es necesario un sentimiento de pertenencia a la organización y un sentimiento de responsabilidad compartida.

El centro educativo también tiene una serie de características peculiares que lo diferencian de otras organizaciones. Reconocer esas características y tenerlas en cuenta posibilitará conocer las posibilidades y las limitaciones de la escuela como organización. Sáenz (1993), Antúnez (1993), Gairín (1996a), García Olalla (1998), González (1989, 1993) han explorado con detalle estas diferencias:

1. La pluralidad de metas y la ambigüedad en su formulación. Los centros educativos tienen gran variedad de objetivos y en muchas ocasiones con formulaciones muy amplias e incluso ambiguas que dificultan su evaluación.
2. Poca claridad en la tecnología específica comparada con la de otras organizaciones. Los métodos utilizados en la escuela no son claros y además son muy amplios.
3. La ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de su funcionamiento. Se evalúa, fundamentalmente, a los alumnos y no al profesorado, al proceso y a la misma organización.
4. Diversificación de ámbitos de intervención (pedagógico, administrativo, coordinación) y de roles profesionales (compañero, líder, director).
5. Ausencia de planificación y gestión administrativa. Los docentes han estado preparados para el aula, para ejercer de docentes y no se les ha formado en planificación, gestión o evaluación.
6. Administrar recursos escasos que en general vienen asignados desde la Administración. Esta diferencia es fundamental con respecto a la empresa que es capaz de generar sus propios recursos.
7. La falta de un poder central de quien dependa su funcionamiento lo que favorece la alta autonomía de los elementos del centro, fundamentalmente, los profesores.
8. Su objeto de referencia son los alumnos que acuden al centro forzados y por tanto no pueden ser considerados como clientes ni como productos al ser el objeto de referencia un sujeto.

En este contexto, el proyecto de dirección no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para facilitar y promover el desarrollo de la organización al servicio de su proyecto educativo.

1.2.2. Los paradigmas en el análisis de la organización educativa

Si tenemos intención de estudiar o de intervenir en las organizaciones escolares, cuando queremos comprender las actuaciones de sus miembros de la organización debemos ser consciente de que lo que sucede en la misma no es fruto de la casualidad, no se realiza en el vacío, sino que es la puesta en escena de la forma de entender, por parte de la organización y de sus miembros, la organización misma. Así las interpretaciones de la organización se pueden realizar desde distintos paradigmas.

Muñoz y Román (1989, p. 23) afirman que “los paradigmas son un esquema de interpretación básico, que comprende los supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una determinada comunidad científica”. Tradicionalmente se viene estudiando la organización escolar desde tres paradigmas epistemológicos principales González (1993), Gairín (1993a, 1996a, 1999; García Olalla (1998), Batanaz (1998): Científico-Racional, Interpretativo-Simbólico y Socio-Crítico.

1.2.2.1. Paradigma Científico-Racional

La interpretación de las organizaciones escolares desde el paradigma Científico-Racional supone que se entiende la realidad como algo que responde a unas leyes y principios generales desde los cuales puede ser explicada y previsiblemente gestionada (García Olalla, 1998).

En el paradigma Científico-Racional se proyecta una visión de la escuela en la que la relación entre las metas, las estructuras de la organización, actividades y resultados es una relación clara, en la que se espera obtener un resultado eficaz (González, 1993).

Las implicaciones para las organizaciones desde este paradigma son, según Gairín (1999) y García Olalla (1998):

- La necesidad de codificación de las funciones, roles, órganos y propósitos.
- Que el sistema de relaciones se entiende como un problema técnico.
- La eficacia es entendida como la capacidad de la organización para conseguir lo que se propone.

Batanaz (1998, p. 34) recoge de forma sintética los rasgos básicos de la organización educativa que asume el paradigma científico-racional, tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1.

El paradigma científico-racional. (Fuente: Lorenzo 1995, pp. 133-134; citado por Batanaz, 199, p. :34)

1	Las organizaciones (la escuela) son entidades reales, objetivas de las que interesan sus manifestaciones concretas.
2	El concepto clave de la praxis organizativa es el de la eficacia o capacidad para lograr sus fines. Las prácticas son neutras, objetivas.
3	Se ven las organizaciones desde una perspectiva uniforme, intrínsecamente ordenada.
4	Las escuelas deben perseguir metas explícitas. La cuestión central de la Organizaciones es buscar las técnicas más eficaces para su logro.
5	Los procesos y estructuras escolares pueden ser modelados, predichos, medidos y manipulados.
6	La escuela se concibe como: Conjunto rígidamente constituido de funciones, roles, normas y significados que disfruta de una especie de vida propia. Organización externa y formalmente constituida en la que se pueden establecer conexiones claras entre metas, estructuras, actividades y resultados y de la que se espera un comportamiento lógico y racional. Una organización que se ajusta cómodamente a las características de una burocracia tal y como la concibe Weber.
7	Esta visión de la escuela se exterioriza en metáforas como la organísmica, fábrica, burocrática, tecnocrática,...
8	El control es esencial, un producto natural. Organizar es realizar un control efectivo tanto técnico como de gestión.
9	El conflicto es visto como algo que hay que remediar.
10	El cambio y la innovación se producen desde fuera: cambio planificado.
11	La toma de decisiones es un problema técnico, no resultado de un debate valorativo.
12	Los responsables de la organización se convierten en ingenieros de sistemas sociales, árbitros independientes de la teoría.
13	Genera una ética autoritaria.
14	La escuela es vista de arriba abajo.

Las limitaciones más significativas del paradigma científico-racional podemos sintetizarlas en que:

1. Entiende a las organizaciones como todas iguales. No existe la singularidad; por lo tanto, la planificación de actividades, prácticas, etc. será la misma para todas ellas.
2. El conflicto se ve como algo que hay que evitar y si existe la solución viene dada desde la jerarquía.
3. Hay una división clara entre los que piensan y deciden y los que ejecutan.
4. Las relaciones son claramente piramidales, de arriba abajo.

1.2.2.2. Paradigma Interpretativo-Simbólico

Este paradigma parte de que el conocimiento de la realidad no es objetivo sino subjetivo, ya que el significado de las cosas no viene dado “a priori” sino que depende de la interpretación que hagan las personas y, por lo tanto, de la construcción cultural (González, 1993, García Olalla, 1998). A la vista de lo expuesto, no tiene sentido que este paradigma

intente generalizar los resultados; por el contrario, lo que pretende es comprender los fenómenos que se producen en un contexto determinado.

Desde el paradigma interpretativo-simbólico se entiende que la organización no está sujeta a leyes universales sino que está construida por las personas que la componen. Por lo tanto, no solamente es necesario estudiar lo que sucede en la organización sino la interpretación que las personas de la organización hacen de aquello que sucede.

Bolman y Deal (1984; citados por García Olalla, 1998, p. 79) sintetizan algunos supuestos comunes a los diversos enfoques que los distintos autores dan al paradigma:

- En cualquier acontecimiento lo más importante no es lo que ocurre sino el significado que se le da a lo ocurrido, el cual depende de las interpretaciones que hacen las personas que lo viven.
- La mayoría de los acontecimientos y procesos más significativos en la organización son ambiguos e inciertos, resultando difícil saber lo que en realidad ocurre, por qué ocurre y qué pasará después.
- Esta ambigüedad e incertidumbre cuestiona los procesos racionales para el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas
- Ante la incertidumbre y la ambigüedad las personas crean símbolos y ritos con el fin de reducirla, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad.
- Los sucesos y significados aparecen débilmente acoplados, un suceso puede tener varios significados dependiendo del marco de interpretación, al tiempo que algunos significados pueden expresarse a través de variedad de sucesos.
- Los símbolos desempeñan en la organización una función económica, de elaboración y de evaluación.
- Cuanto más ambiguo es el acontecimiento más atraerá una elaboración simbólica, una valoración y un pronóstico.

Así, el enfoque interpretativo-simbólico entiende la organización como una realidad construida desde significados subjetivos y compartidos. La organización conforma un contexto cultural que determina la acción de los que participan en ella (Batanaz, 1998).

El reconocimiento de una cultura da un sentido especial a las organizaciones, tanto en su estructura como en sus procesos. Los símbolos son proporcionados por la estructura, ayudan a los componentes de la organización a desempeñar sus roles y constituyen, además, un modo de adecuación a las exigencias de la sociedad (Gairín, 1999).

Batanaz (1998) recoge las implicaciones y características básicas de la Organización Escolar según el paradigma interpretativo-simbólico en los términos expresados en la Tabla 2.

Tabla 2

El paradigma Interpretativo-Simbólico (Fuente:Lorenzo 1995, pp. 141-142; citado por Batanaz, 1998, p. 38)

1	La escuela es una construcción cultural fruto de los significados compartidos por sus miembros. Es un artefacto cultural. Es una estructura que descansa en las mentes de sus miembros. Es una realidad subjetivamente construida.
2	Luego, es algo reconstruible, recreable.
3	Sus significados son resultado de procesos internos y de sus interpretaciones, no tanto de prescripciones externas. Solo a través de ellos se puede comprender la escuela.
4	Deben tenerse en consideración las dimensiones más implícitas y ocultas de la organización.
5	Por medio de las interacciones de los miembros los significados se hacen significados compartidos.
6	Concepto de escuela: Las escuelas son en sí mismas productos culturales elaborados mediante las acciones sociales de quienes en ellas conviven y fundamentados en los esquemas de interpretación de la realidad que estos comparten.
7	La autoridad escolar se analiza como liderazgo, capacidad de dotar de significado a las diversas situaciones.
8	La innovación es un proceso interno resultado de intercambios, negociaciones y consenso sobre nuevos proyectos y significados.
9	La ética es relativista.

Las limitaciones más importantes de este paradigma son recogidas por Muñoz y Román, (1989, p. 166):

1. No hay un enfoque único de la cultura, lo que impide un marco común.
2. Un enfoque excluyente de otros enfoques de estudio de la organización puede hacer que se pierdan aspectos importantes de misma.
3. Ambivalencia de los signos que dificulta su interpretación; por un lado el símbolo explica y reduce la incertidumbre y la ambigüedad, por otra parte puede camuflar y distorsionar.
4. El uso superficial o indebido del análisis cultural puede generar estereotipos y prejuicios sin base.
5. El enfoque cultural corre el riesgo de hacer que la organización se cierre sobre sí misma frente a la cultura exterior y subyugue la libertad de los miembros de la organización.
6. El relativismo y la influencia de las opciones personales hacen que la verdad y la falsedad sea algo aleatorio.

1.2.2.3. Paradigma Socio-Crítico

El modelo socio-crítico no es un modelo contrario al interpretativo-simbólico sino que, en cierta medida, deriva de ciertos supuestos comunes; comparte con él la idea de la construcción, sin embargo, no la entiende como una construcción subjetiva sino intersubjetiva, en la que las condiciones sociales y políticas ejercerán su influencia y mediarán en dicha construcción (García Olalla, 1998; González, 1993). En este modelo el conocimiento no es descriptivo, como en el anterior, sino que va más allá y trata de comprometer a las personas en el cambio social.

González (1989, 1993) y García Olalla (1998) señalan que la escuela desempeña un papel ideológico dentro del contexto socio-cultural en el que está inmersa y con el que mantiene relaciones dinámicas y dialécticas, y es la resultante de fuerzas sociales y materiales profundas que legitiman determinadas relaciones y estructuras. “En la escuela se desarrollan dinámicas micropolíticas de luchas de intereses, conflictos, negociaciones y coaliciones, que será necesario analizar para comprender mejor la complejidad de la vida de la escuela y su funcionamiento organizativo” (García Olalla 1998, p. 83).

González (1989, 1993) propone la necesidad del estudio profundo de las dinámicas internas de la organización, la forma de entender y resolver los conflictos. En definitiva, lo que se propone es llegar a planteamientos que busquen el compromiso con la transformación de la sociedad.

Si el paradigma socio-crítico busca el compromiso con el cambio, la organización deberá favorecer la participación y la colaboración de todos los miembros de la misma; colaboración que se reflejará tanto en la definición de los problemas como en la elección de los instrumentos más adecuados para la resolución de los mismos.

El conflicto surge cuando las metas de los diferentes grupos de la organización no coinciden; entonces surge el conflicto como algo natural en la organización y no como una consecuencia disfuncional de la misma (Álvarez, 1997).

Señalamos, a continuación, algunas de las aportaciones de este enfoque enunciadas por Gairín (1996a; 1999). El autor considera estas aportaciones como primeras aproximaciones ante la falta de análisis de la organización realizadas bajo este enfoque:

- La escuela desde este enfoque se presenta como una realidad más dinámica, aportando una visión más amplia de la organización.
- Considera como factores de cambio de la organización las construcciones que muestra.
- El propio cambio reclama mejorar la organización como nuevo sistema de participación.
- Supera los criterios de racionalidad del paradigma funcionalista y, posiblemente, de los enfoques centrados en las relaciones humanas.
- Resalta la importancia de valores de grupo, actitudes de respeto y comunicación, establecer relaciones iguales entre los técnicos y los usuarios, y fomentar la autonomía ligada al reparto de poder.

Batanaz (1998) recoge las implicaciones y características básicas de la Organización Escolar según el paradigma socio-crítico, tal y como se refleja en la tabla 3.

Tabla 3.

El paradigma socio-crítico (Fuente: Lorenzo, 1995, p. 156; citado por Batanaz, 1998, p. 42)

1	Los temas organizativos son inseparables de los educativos.
2	La praxis organizativa es una actividad pública, fundamentada sobre valores morales. No es posible la “despolitización” ni “desmoralización de la organización.
3	Los miembros son constructores activos de un orden dinámico y democrático.
4	La escuela es vista como una realidad política, en la que intervienen un nivel no visible de intereses, coaliciones, poder, estrategia y negociación.
5	Entre esos mecanismos menos visibles, destaca la influencia y la confrontación. El metapoder. Zonas de negociación solapada.
6	La toma de decisiones no puede restringirse a lo administrativo y burocrático. Es la sustancia de la organización.
7	La negociación es la base de la autonomía de la escuela.
8	El cambio es inherente a esta perspectiva.
9	El organizador es un analista de la estructura ideológica del centro, la acción organizativa es acción moral.
10	La intervención está ligada a la transformación estructural.

Por otra parte, Gairín (1996a; 1999) destaca entre sus limitaciones:

1. La exclusividad con la que se presenta.
2. La necesidad de diferenciar análisis micropolíticos y macropolíticos.
3. Metodológicamente, faltan aún investigaciones que hagan referencia a las dinámicas políticas de las organizaciones.

1.2.2.4. Perspectivas integradoras

En la actualidad se propugna una visión integradora de las aportaciones válidas realizadas desde los tres paradigmas enunciados. La realidad de las organizaciones educativas dispone

de aspectos que se pueden explicar desde cada uno de los estos paradigmas; mientras que, existen aún aspectos de la organización que no pueden ser explicados por ninguno de ellos. Batanaz (1998) señala que las aportaciones de cualquiera de los paradigmas contribuyen a profundizar en alguno de los componentes de la escuela como organización.

Para Gairín (1996a), al analizar la realidad de una organización no se da una dispersión de enfoques, más bien lo que se produce es una diferente aproximación de los autores a la realidad de la organización escolar.

La existencia de paradigmas que pretenden constituirse en modelos emergentes dan lugar a modelos tales como el Paradigma Colaborativo (Escudero, 1992) o el Paradigma Ecológico (Lorenzo, 1995), la escuela que aprende (Santos Guerra, 2000); no excluye la posibilidad de abordar el estudio de las organizaciones educativas desde otras perspectivas o, incluso, desde puntos de vista que aglutinen múltiples enfoques.

Así, desde esta perspectiva integradora, compartimos la visión de Santos Guerra (2000) cuando habla de la escuela que aprende como *comunidad crítica de aprendizaje*. La característica *comunidad* la explica cómo el lugar de encuentro de profesores, padres, alumnos y de la misma sociedad; es *crítica* pues no se limita a ser mera correa de transmisión de los saberes sino que reflexiona, elabora y toma posición ante las cosas; y de *aprendizaje* pues los profesores no solo enseñan sino que aprenden y mejoran su capacidad de enseñar, y los alumnos no solo aprenden sino que también enseñan; y esta organización en la que todos enseñan y todos aprenden es una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, que la escuela se constituya en una *comunidad crítica de aprendizaje* será en muchos casos aún más una aspiración que un hecho. Reflexionaremos en los epígrafes siguientes sobre algunos aspectos clave para proceder y avanzar para transformar nuestros centros educativos en organizaciones y comunidades que aprenden.

1.2.3. De la organización que enseña a la organización que aprende

Las distintas formas de entender y de explicar desde los distintos paradigmas las organizaciones en general y, por extensión, las organizaciones educativas, guardan una relación directa con la legislación que sobre educación se ha venido promulgando, con el modelo educativos dominante en una época determinada y con el modelo de cambio determinado.

García Olalla (1998, 2001; siguiendo a Álvarez, 1993, 1996; y Yániz, 1997) hace un recorrido por los distintos modelos educativos y de cambio desarrollados en los centros educativos, tomando como eje principal de desarrollo la legislación educativa existente en los diferentes momentos de la historia educativa de España a lo largo del siglo XX. La autora divide el periodo que estudia en tres momentos: antes de la Ley General de Educación de 1970; el periodo comprendido entre la Ley General de Educación (1970) y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985); y el tercero correspondiente a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y su desarrollo posterior.

Como podemos observar en la Tabla 4, la evolución legislativa experimentada en el estado ha llevado aparejada una evolución de los modelos educativos y los modelos de cambio y desarrollo educativo.

Observamos que el modelo de cambio y desarrollo organizativo que propugna la LOGSE (1990) resulta coherente con el modelo de la Organización que Aprende. Hemos hablado de organización que aprende como aquella capaz de transformarse continuamente. La propia idea de organización que aprende lleva implícita la capacidad de desarrollo de las personas que la forman y la incorporación de ese aprendizaje a la escuela.

Tabla 4

Modelos Educativos y Modelos de Desarrollo Organizativo. (Fuente: García Olalla, 2001)

MARCO LEGAL	MODELO EDUCATIVO	MODELO DE CAMBIO Y DESARROLLO ORGANIZATIVO
ANTERIOR a 1970	ESCUELA TRADICIONAL • Currículo cerrado y centralizado. • Aprendizaje: asimilación de conocimientos (y socialización: valores y costumbres) • Enseñanza: instrucción • Rol del profesor: instructor (transmisión de conocimientos y socializador)	ESCUELA REPRODUCTORA Y MANTENIMIENTO • Cultura Reproductora ○ No innovar ○ Reproducir el acervo cultural • Cultura individualista ○ Responsabilidad individual ○ No espacios para el encuentro ○ Organización: MARCO (soporte procesos de aula)
LGE (1970) LODE (1985) (Desajuste: Participación y autonomía)	MODELO TECNOLÓGICO • Currículo cerrado. Elaborado por expertos. Homogenización de resultados. • Proceso----Producto • Pedagogía por objetivos • Profesor técnico: objetivos, medios técnicos, evaluación.	ESCUELAS EFICACES • Cultura eficientista: ○ Centrada en los productos ○ Obtener mejores resultados (logros académicos) ○ Cultura de coordinación ○ Organización: MARCO-CONTEXTO

LOGSE (1990)	PROCESO CURRICULAR Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO • Currículo abierto-flexible: consensuado-contextualizado. • Aprendizaje: construcción activa • Rol profesor ○ Mediador en el proceso ○ Configurator del curriculum	MEJORA ESCOLAR • Cultura colaborativa ○ Centrada en los procesos ○ Hacer de un modo conjunto mejor (centro: calidad) • Organización: CONTEXTO REESTRUCTURACIÓN CAMBIO ESCOLAR • Cultura cooperativa e innovadora: Rediseñar el centro (roles, estructuras y relaciones) para posibilitar la mejora. • Organización: QUE APRENDE

La LOCE en el año 2002, propugna como líneas de acción fundamentales el esfuerzo, la orientación a resultados, las oportunidades de calidad para todos, las políticas dirigidas al profesorado y, finalmente, la autonomía de los centros educativos, aprendizaje a lo largo de la vida. El desarrollo organizativo que propugna es coherente con el marco-contexto, es decir, una escuela centrada en el producto y en la calidad.

La LOE publicada en el año 2006 señala, en su preámbulo, a la educación como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Propugna como principios básicos, en el artículo uno: la calidad de la educación la equidad que garantice la igualdad, la transmisión de valores, la educación permanente, la flexibilidad para adaptarse a la diversidad, la orientación educativa, el esfuerzo individual y el colectivo, la autonomía, la participación, la educación para la prevención de conflictos, la igualdad, la consideración de la acción docente, la evaluación, la cooperación entre administraciones. Desde el punto de vista organizativo, en la medida que propone un cambio, un aprendizaje a lo largo de la vida se muestra coherente con el modelo de organización que aprende.

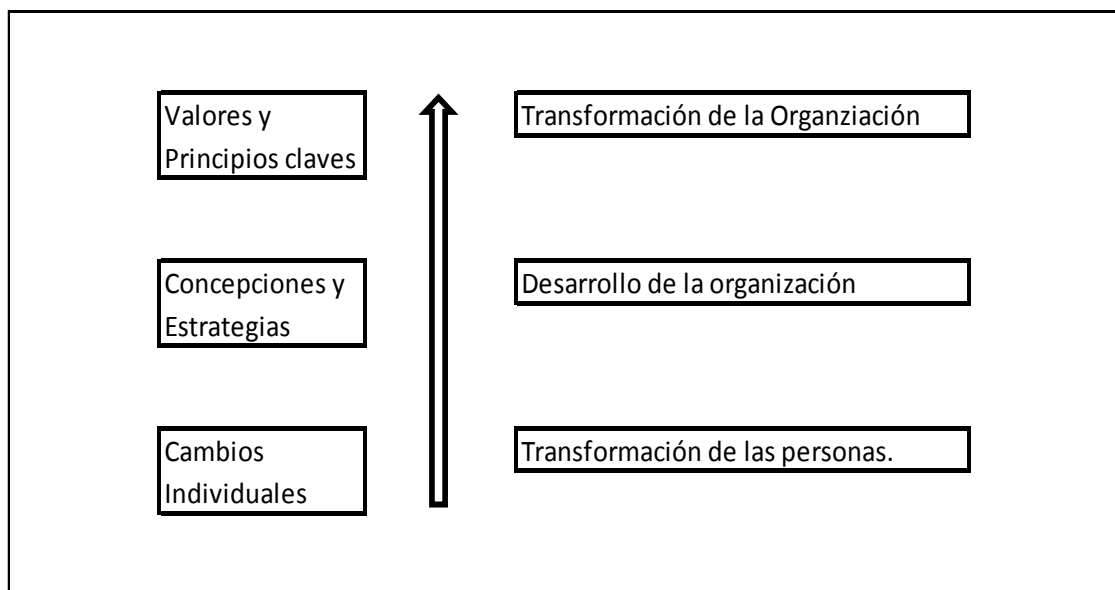
La LOMCE, publicada en 2013, añade a la LOE (2006) el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos y la libertad de enseñanza, reconociéndoles el derecho a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales. El modelo organizativo es coherente con el de con una cultura eficientista y una organización que atiende al contexto.

La organización escolar se convierte en una organización que aprende cuando es capaz de transformarse constantemente a sí misma. Sthal et al. (1993, p. 35. citados por Gairín, 1999,

p. 385) señalan que para ello debe recorrer una serie de etapas que comenzarán por la transformación de las personas, es decir, por cambios individuales; para pasar en una la segunda etapa al desarrollo de la organización, con transformación de concepciones y estrategias; para culminar en la transformación de la organización, que implica un cambio de valores y principios.

Figura 3

Etapas hacia la Organización Autocalificante. (Fuente: Stahl et al., 1993. P. 56); tomado de Gairín, 1999, p. 385)



1.2.4. ¿Puede una organización escolar transformarse en una organización que aprende?

Gestionar el capital humano del centro para que avance hacia organizaciones de este tipo invita a pensar que “la gestión integral, más allá de la observación de las normas y procedimientos, se caracteriza por una cultura orientada hacia la eficacia que coexiste y es potenciada por una cultura de aprendizaje, basada en normas y valores que potencian la puesta en marcha de las innovaciones” (Simmons, 2000 y García Olalla y Poblete, 2004).

Así, transformar los centros educativos en organizaciones que aprenden, supone que el equipo directivo ejerza el rol de motor que impulse dicho cambio, tratando de guiar al centro hacia una visión compartida del mismo, al mismo tiempo que debe administrarlo; es decir, el equipo directivo ejercerá el papel de líder y de gestor (Gairín, 2000).

Una organización aprende cuando avanza con respecto a lo que hacía anteriormente (Gairín, 2000). Para poder comparar lo que se hace con lo realizado anteriormente, es necesario un análisis profundo de las prácticas anteriores y una evaluación de las presentes, de modo que se puedan comparar los resultados. Realizar este análisis supone tener en cuenta el contexto en el que está ubicado el centro, a quienes se dirige la actividad del mismo, cual es la misión que hace que tenga razón de ser ese centro, y cuál es la visión del centro que se quiere alcanzar transcurrido un tiempo (Gairín, 2000, Immegart, 2000).

El análisis del contexto en el que se ubica el centro y el conocimiento de la misión y de la visión del mismo, por sí solos, no aseguran el cambio en la organización. Es necesario conocer los puntos fuertes, las potencialidades de la misma y las áreas de mejora, ya que este conocimiento posibilitará la elaboración de programas de mejora. Programas de mejora que, como indican Campo y Osinalde (2000), deben ser pensados, planificados, repartidos en el espacio y en el tiempo, desarrollados con unos responsables de los mismos, con recursos que permitan su ejecución y con una posterior evaluación. Esta idea es clave y básica para la comprensión del Proyecto de Dirección, que más tarde expondremos en el capítulo tercero de esta tesis, como herramienta que posibilita desplegar esta estrategia.

Parece evidente que, como señalara Simmons (1995; 2000), hablar de escuela que aprende es hablar de equipos: equipos directivos, docentes, de etapa, de ciclo, de departamento, de padres y madres, de alumnos. Equipos que entiendan la escuela con un pensamiento sistémico y no atomizado, es decir, que sean conocedores de que los problemas influyen en toda la organización y que no se deben tratar como compartimentos estancos (Gairín, 2000).

Los equipos están formados por personas que han de mostrar conocimientos profesionales y actitudes de crítica hacia su trabajo y hacia el de los demás, con una capacidad hacia la colaboración y hacia el crecimiento personal y grupal; de modo que, desde el diálogo, puedan dar respuestas innovadoras a los retos que plantea un entorno cambiante y ofrecer una educación acorde con el tiempo en el que estamos y de calidad. La importancia de los equipos como estructura clave de una organización que aprende, será abordada en una mayor profundidad en el capítulo segundo de nuestro trabajo.

Sin embargo, como señalaran Villa y Poblete (2000), la transformación de los centros educativos en organizaciones que aprenden requerirá un cambio cultural para avanzar desde valores, actitudes y prácticas propios de la organización de la era industrial de la que

provenimos hacia aquellos valores, actitudes y prácticas que han de caracterizar a las organizaciones en la era del conocimiento; tal y como se enuncia en la tabla 5.

La revolución industrial trajo como consecuencia la aparición de las grandes empresas que precisaban de una organización acorde con su tamaño. Paralelamente, en las ciudades, aparecen grandes centros educativos que se organizan de modo similar a las empresas. La especialización de los trabajadores surge como respuesta a las múltiples tareas que se tienen que realizar en las empresas, esta especialización evita que una persona haga de todo; lo que hace, lo hace muy bien y es beneficioso para la producción y por tanto para la empresa. La fragmentación de la producción de la empresa en múltiples tareas requiere una coordinación de las mismas para llegar al producto final. Esta coordinación tiene estructura jerarquizada y piramidal. Para el óptimo funcionamiento de la estructura son necesarias dos cosas: que los trabajadores hagan lo que tengan que hacer y que existan personas que planifiquen y controlen. Esta planificación y control otorgan a estas personas poder y autoridad formal en la organización. Toda esta organización hace que los resultados sean previsibles y que se perciba la organización como estable y segura.

Todo lo expuesto exige un tipo de actitudes de la persona trabajadora que se basan en hacer bien lo que le corresponde para que todo el conjunto funcione. No es necesario pensar, lo hacen los que planifican y controlan, solamente es necesario actuar y la contraprestación al trabajo realizado es el salario.

El contexto de cambio a gran velocidad en el que vive la sociedad actual y como parte de ella las organizaciones hace que la previsibilidad y la seguridad sean mucho menores que en épocas pasadas. Las nuevas tecnologías han abierto el conocimiento a todas las personas y las relaciones deben ser ágiles para dar respuesta a las demandas producidas. Dar respuestas implica tener capacidad de toma de decisiones, ser polivalente en el trabajo para poder ser innovador y mejorar constantemente.

Actualmente todas las personas tienen, no solo que cumplir y realizar bien su trabajo sino que también son responsables de que toda la estructura funcione. Las motivaciones no serán solamente salariales sino que existirán otras motivaciones más profundas ligadas a la visión de la empresa, es decir, del futuro de la misma.

Tabla 5

Cambio en los valores y actitudes de la Era Industrial a la Era del Conocimiento (Fuente: Villa y Poblete, 2000)

ERA INDUSTRIAL		ERA DEL CONOCIMIENTO	
Valores Predominantes		Valores Predominantes	
Valores	✓ Poder	✓ Descentralización	
	✓ Control	✓ Negociación	
	✓ Disciplina	✓ Trabajo en equipo	
	✓ Seguridad	✓ Innovación	
	✓ Provisión	✓ Calidad	
	✓ Especialización	✓ Polivalencia	
	✓ Estructura jerarquizada	✓ Información	
ACTITUDES ANTE EL TRABAJO		ACTITUDES ANTE EL TRABAJO	
Actitudes	✓ Responsabilidad individual	✓ Responsabilidad compartida	
	✓ División entre pensantes y ejecutantes	✓ Todos piensan y todos ejecutan	
	✓ Especialización de tareas	✓ Responsabilidad y versatilidad	
	✓ Control de dirección	✓ Visión compartida	
	✓ Salario por trabajo	✓ Desarrollo personal y profesional	

Este cambio cultural resulta coherente y converge con la evolución de los modelos educativos y los modelos de desarrollo profesional anteriormente expuestos; en aquellos nos encontramos en concepciones educativas de proceso curricular y aprendizaje significativo, mientras que el desarrollo profesional estará orientado a la indagación (Poblete y García Olalla, 2002).

El cambio ha de ser visto como algo natural, como la consecuencia de la persecución de unos objetivos que responden a las necesidades previamente detectadas. El cambio debe verse como la oportunidad de desarrollo de la organización y de las personas (Poblete, 2000). Este cambio fue esbozado por Hall (2000, pp. 28-29) cuando afirma que, al mirar al siglo XX, vemos tendencias que fomentan la emancipación humana:

1. De las organizaciones verticales a las horizontales.
2. De la competición a la innovación.
3. Aumento de la dignidad humana mediante la consideración de la diferencia más como un valor positivo que como un problema.
4. Mayor conciencia del valor sistémico que atómico de la realidad en que vivimos.
5. Creciente desplazamiento del poder hacia el consumidor.

Estas cinco tendencias se encuentran en consonancia con las actitudes ante el trabajo de la era del conocimiento, anteriormente expuestas. El mundo cambiante, la globalización, la información y el desarrollo del conocimiento, están invitando a los centros educativos a transformarse en organizaciones que aprenden. Al producirse estos cambios de actitudes y

valores generamos conocimiento puesto que al compartir con otras personas, al establecer relaciones entre personas con poder, se inicia un proceso de enriquecimiento mutuo que desemboca en el aumento del conocimiento (Hall, 2000).

En conclusión, la transformación y la evolución de la organización escolar requerirá por tanto de:

- Un equipo directivo que ejerza de motor del cambio y que deberá ejercer simultáneamente el papel de líder y de gestor.
- Una visión compartida del centro.
- Un análisis profundo de las prácticas anteriores y una evaluación de las presentes, de modo que se puedan comparar los resultados.
- Un análisis del contexto en el que está ubicado el centro, a quienes se dirige la actividad del mismo y cuál es la misión que hace que tenga razón de ser ese centro.
- La elaboración de planes de mejora en los que se tenga en cuenta los puntos fuertes y las debilidades del centro.
- Equipos: equipos directivos, docentes, de etapa, de ciclo, de departamento, de padres y madres, de alumnos; equipos que entiendan la escuela con un pensamiento sistémico y no atomizado; equipos flexibles cuyos miembros sean capaces de colaborar en diferentes situaciones y con componentes distintos.
- Un cambio cultural para avanzar desde valores, actitudes y prácticas propios de la organización de la era industrial de la que provenimos hacia aquellos valores actitudes y prácticas que han de caracterizar a las organizaciones en la era del conocimiento.

Este camino a recorrer entre las organizaciones actuales y la escuela que aprende requiere un modelo de desarrollo colaborativo donde compartir la autoridad y la responsabilidad sea la premisa fundamental del trabajo en equipo. Para que esta colaboración sea una realidad la comunicación sincera y abierta, el diálogo franco y la crítica constructiva, conocedora de que todo el grupo avanza a hacia una visión común, deberá ser uno de los pilares de la organización. Esta cultura de colaboración deberá desarrollarse en primer lugar en el equipo directivo, como representante simbólico y cabeza visible de la cultura del centro, y promoverse en el resto de equipos y personas que trabajan en el centro educativo.

1.2.5. Hacia una cultura de colaboración

Uno de los rasgos que caracteriza a toda organización es su cultura. Es necesario conocer la cultura característica de la organización que aprende para recorrer el camino de la transformación de la cultura imperante en una cultura acorde con dicha organización.

1.2.5.1. Cultura Organizativa

Al hablar de cultura organizativa lo primero que aparece es la dificultad que entraña definir el concepto a causa de la complejidad del mismo. Román y Muñoz (1989) señalan la diferencia existente entre la cultura dentro de la cual está inserta una organización, y que será influenciada y condicionada por aquella, y la cultura que genera la organización misma. Sin olvidar que la organización se encuentra dentro de la sociedad, y por lo tanto dentro de una cultura determinada, nos referiremos en este caso a la cultura de la organización.

Muchos autores han elaborado definiciones para intentar delimitar el concepto de cultura organizativa. Así, Haandy (1984; citado por Castro, 2003) define la cultura organizativa como el conjunto de valores y significados compartidos por los miembros, manifestados de forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos individuales.

Armengol (2000; citado por Gairín, 2000), hace referencia a dos escuelas de pensamiento sobre la cultura organizativa: una señala los patrones de conducta de los miembros de la organización, y la otra apunta hacia las creencias y valores, que pueden tener en común los miembros de la organización.

Diversos autores (Inmegart, 2000; Domínguez y Díez, 1996; Antúñez, 1993 citado en Gairín, 1998; Whithaker, 1998, citando a Fullan y Hergraves, 1997; Muñoz y Roman, 1989) enuncian diferentes definiciones de lo que para ellos significa la cultura de la organización. Si analizamos dichas definiciones podemos observar que todas ellas abundan términos comunes como: creencias, tradiciones, valores, símbolos, compartidos, relaciones, significativas, principios.

Nosotros adoptaremos una definición de lo que significa cultura de la organización en los siguientes términos:

“La cultura organizativa es el conjunto de ideas, valores, creencias y símbolos que explican nuestras formas de hacer, comunicar y relacionarse con los demás, y que comparten los miembros de la organización”.

1.2.5.2. Tipos de cultura organizativa

La cultura colaborativa es la que mejor se adecúa a una organización que aprende ya que promueve una visión compartida, el trabajo en equipo, una dirección animadora y corresponsable y una percepción del conflicto como algo natural y positivo. Armengol (1999; siguiendo a Hargreaves, MacMillan y Wilgnall, 1992), analiza cuatro tipos de cultura organizativa: individualista, fragmentada, de coordinación y colaborativa. Esta clasificación no entra a reflexionar sobre el tipo de cultura que deben o quieren transmitir los centros educativos, la autora solamente trata de describir la realidad desde el punto de vista de la organización:

- En la *cultura individualista* cada uno actúa según su propio criterio.
- En la *cultura fragmentada* existen subculturas dentro de la cultura principal y los que pertenecen a cada subcultura actúan de forma común.
- En la *cultura de coordinación* los valores institucionales están aceptados por todos los miembros de la organización de manera formal.
- En la *cultura de colaboración* las actuaciones de los miembros de la organización están en coherencia con los valores de ésta.

Como podemos observar en la Tabla 6, Armengol nos presenta la respuesta de cada uno de los tipos de cultura con respecto a aspectos de la organización escolar tales como: finalidades, asignación de tareas, currículo, intervención en la dinámica de trabajo, interacción entre profesionales, gestión de directivos, coordinación pedagógica, innovaciones, conflicto, formación del profesorado y clima

Tabla 6

Tipos de cultura. (Fuente: Armengol 1999; a partir de Bolívar, 1993; y Hargreaves, MacMillan y Wilgnall, 1992; tomado de Gairín, 2000, p. 54)

	Cultura Individualista	Cultura Fragmentada	Cultura de Coordinación	Cultura Colaborativa
Finalidades / Valores	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual según su propio criterio.	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia con estos valores.
Currículum	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
Asignación de tareas	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor a una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor a la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que han de realizar y asumen tranquilamente.
Intervención en la dinámica de trabajo	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera de enseñar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.
Interacción entre profesionales	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones esporádicas, fragmentadas y superficiales.	El centro se encuentra dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre el profesorado hay interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.
Gestión de los directivos	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas e individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.

	Cultura Individualista	Cultura Fragmentada	Cultura de Coordinación	Cultura Colaborativa
Coordinación pedagógica	La inercia de trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen casualmente evitan hablar de cómo enseñar en el aula.	Las reuniones acaban como empiezan con resultados pobres o contradictorios. Se habla sobre todo de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a la escuela.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de su experiencia de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
Innovaciones	No existe costumbre de impulsar innovaciones	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida de status quo. Normalmente hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
Conflicto	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes introduciendo soluciones que a veces producen mejoras.
Formación del profesorado	La formación está ligada a cargos institucionales o nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación personal pero el aprendizaje conseguido individualmente no se trasfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
Clima	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. Aunque puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

En la tabla 7, se puede ver la relación existente entre los distintos niveles de desarrollo organizativo (como marco, como contexto y como organización que aprende), los distintos paradigmas educativos, los paradigmas de la enseñanza, la tipología profesional de aprendizaje, el modelo de formación y la cultura profesional (Gairín, 2000).

Tabla 7

Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo.
(Fuente: Gairín, 2000)

NIVELES DE DESARROLLO ORGANIZATIVO	Paradigmas Educativos	Paradigmas de Enseñanza	Tipología Profesional Aprendizaje	Modelo de Formación	Cultura Profesional
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO	Tecnológico	Presagio– producto Proceso– producto	Técnico	Cultural Competencial	Individualista Fragmentaria
LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO	Cultural	Mediacional centrado en el profesor. Mediacional centrado en el alumno. Mediacional mixto.	Técnico colaborativo	Humanista Personalista	Coordinación Colaboración Cooperación
LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE	Socio- Crítico	Ecológico Crítico– contextual	Transformador social. Técnico –crítico	Ideológico	Coordinación Colaboración Cooperación

Nosotros nos situamos en un modelo de desarrollo organizativo propio de una organización que aprende, concebido desde el paradigma socio-crítico y que promueve una cultura de colaboración y cooperación. El paradigma socio-crítico aporta planteamientos que buscan la transformación de la sociedad y para ello es necesaria la participación de todos los miembros de la organización que se reflejará tanto en la definición de los problemas como en la resolución de los mismos a través de la elección de los instrumentos más adecuados. De nuevo, el papel de la dirección del centro será fundamental para impulsar el desarrollo del centro en esta dirección.

1.2.5.3. Cultura y organizaciones que aprenden: el cambio necesario hacia una cultura de colaboración

Llegados a este punto cabe preguntarse si cualquier tipo de cultura es compatible con la organización que aprende ¿la organización que aprende requiere de modos determinados de hacer y de relacionarse? ¿la organización que aprende fomenta unos valores y creencias en detrimento de otros? ¿cómo promover dichos, valores y actuaciones desde la dirección del centro?

Whithaker (1998) destaca como la cultura de colaboración se caracteriza por un compromiso fuerte por parte de los miembros de la organización, responsabilidad compartida y sentimiento de pertenencia a la institución. La dirección de estas organizaciones fomenta la participación y estimula el crecimiento personal

Así, la cultura organizacional y los niveles de desarrollo organizativo se relacionarían (Gairín, 2000; García Olalla, 2001) del siguiente modo:

- En la organización entendida como *marco*, que desde una perspectiva estrictamente técnica sirve como soporte de la enseñanza, la cultura organizacional predominante en este caso es reproductora e individualista.
- Mientras que la organización que aprende, que se inspira en el paradigma sociocrítico, se corresponde con una cultura colaborativa y cooperativa.

La organización que aprende, tal y como se ha señalado anteriormente, demanda una cultura profesional colaborativa y cooperativa (Gairín, 2000). La organización que aprende fomenta la colaboración como fórmula adecuada para el incremento de la creatividad, permite la relación para la innovación y descarta la competición y, por lo tanto, posibilita la construcción y reconstrucción de la cultura (Hall, 2000). La colaboración es un paso más profundo que la participación; en la colaboración se fomenta la responsabilidad compartida y el trabajo colectivo, el cual es potenciado por la dirección (Armengol 1999, citada por Gairín, 2000).

Armengol (2000) propone una serie de recomendaciones para impulsar la cultura de colaboración:

- *La dirección de los centros debería tener la suficiente autonomía para poder actuar en consonancia a los acuerdos tomados:* La escuela que aprende es una escuela enclavada en un entorno determinado, que demanda determinados acuerdos en consonancia con ese entorno, que deberá ser respetada por las instituciones y/o entidades titulares de los centros siempre que no contravengan normas de rango superior.
- *Hay que ofrecer una formación adecuada a las personas que han de ejercer el liderazgo en el centro:* La cultura colaborativa demanda un tipo determinado de estilo de liderazgo que deberá ser promovido y las personas encargadas de ejercerlo serán formadas en él.

- *Elaborar planes de estudio para los futuros profesores que proporcionen actitudes colaborativas:* Cuando un profesor accede a un centro educativo acredita los conocimientos necesarios para impartir ciertas materias, sin embargo, normalmente los profesores noveles adolecen de otros tipos de formación que el centro deberá proporcionar. Formación que tiene que ver con la cultura del centro.
- *Posibilitar una formación continuada adecuada al profesorado que trabaja en el centro, estableciendo cursos de formación a la carta según las necesidades de cada centro:* La formación continua es entendida en este contexto como forma de avanzar, innovar, compartir y completar la formación inicial del colectivo según las necesidades detectadas.
- *Solucionar el tema del inmovilismo funcional, dotando a los consejos escolares de cierto margen de maniobra sobre la gestión del personal, de tal manera que fuese el profesorado el que estuviera al servicio del Proyecto Educativo y no al revés:* El Proyecto Educativo es el eje alrededor del cual gira la vida del centro. Las acciones de la comunidad educativa y especialmente las del profesorado estarán orientadas hacia la consecución del mismo.
- *No establecer plantillas tipo en los centros donde, básicamente, solo se considera la cantidad de unidades y de alumnos para otorgar el número de profesores a cada centro, sin tomar en consideración ningún otro criterio más cualitativo, como podrían ser las necesidades reales que los centros tienen:* Analizar con objetividad las necesidades del centro basándose en parámetros distintos a los usuales, generalmente el número de alumnos para asignar profesores. El entorno, la cultura dominante, la conflictividad, etc, hacen que puedan variar sustancialmente las decisiones a tomar.
- *Articular nuevos espacios temporales, sociales, organizativos, laborales y campos de decisión y dinámicas de soporte coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. El tiempo del docente hasta el momento es un tiempo de profesionalidad parcial, no concede espacios para la colegialidad, la elaboración de materiales, la planificación, la reflexión y la evaluación de las tareas:* Motivar a apoyar al profesorado para el trabajo en equipo, para la reflexión y la evaluación, posibilitando espacios y tiempos que no tengan que ver con el voluntarismo, es decir, que se encuentre regulado. La labor docente es quizás más importante antes y después que durante el tiempo de estancia ante los alumnos.

Tomás (2003; citada por Gairín y Armengol, 2003) señala tres razones que justifican el cambio en la organización:

- El constante cambio en el que está inmersa la sociedad, cambios que habrá que analizar para determinar aquellos cambios que tienen importancia para la cultura de la institución.
- La consideración de la organización como un sistema abierto y por lo tanto, expuesto a las influencias externas.
- La supervivencia de la organización.

Cuando planificamos el cambio cultural hay que tener en cuenta una serie de factores que se convertirán en decisivos para dicho cambio, Díez y Domínguez (1996) señalan los siguientes:

- El tiempo: si el cambio cultural supone un cambio en las formas de actuar en la organización, adoptar nuevas formas supone la inversión de tiempo.
- La fuerza de la cultura anterior: cuanto más fuerte sea la cultura que deseamos cambiar más dificultoso será el cambio.
- Lo atractiva que sea la nueva cultura: hará que sea más fácil o más difícil el cambio.
- Las subculturas que forman la organización, que pueden constituir un obstáculo para el cambio dependiendo de lo arraigadas que se encuentren y lo poderosas que sean.
- Económicamente caro: ya que se requiere formación a la carta para conseguir el cambio cultural de la organización.

El cambio cultural está sujeto a una serie de fases que no aseguran el éxito del mismo pero que son imprescindibles para que la organización aspire al mismo: (Tomàs, 1996)

1. Diagnóstico de la situación actual: conocimiento de la cultura propia y de los modos en que se manifiesta.
2. Determinación de la cultura hacia la que se pretende avanzar, identificando todos los valores, creencias, modos de relación, etc. que le son propios.
3. Elaboración de un diseño de cambio teniendo en cuenta las fuerzas favorables el mismo, las potencialidades y las fuerzas desfavorables, los obstáculos al cambio.

4. Puesta en marcha del diseño
5. Evaluación del mismo.

En suma, avanzar desde las organizaciones actuales hacia la organización que aprende implica la necesidad, también, de un cambio en la cultura de la organización. La organización que aprende demanda, como venimos diciendo, una cultura de colaboración.

1.2.6. Liderazgo y organización que aprende: hacia un liderazgo transformacional y compartido

Como señalan Poblete y García Olalla (2002), al analizar las características que definen un modelo de organización que aprende encontramos una referencia constante al ejercicio del liderazgo por parte de la dirección como factor clave de influencia para avanzar en dicho modelo. Borrell y Adrive (2000) consideran que el liderazgo y el éxito de un director se fundamentan en las características de la situación y su propio estilo.

Las características de una organización que aprende demandan un tipo determinado de estilo de liderazgo; Bass (2000, p. 334) afirma que “el liderazgo transformacional encaja bien en las necesidades de la organización que aprende”. El liderazgo transformacional aumenta la eficacia de la organización, la satisfacción y el esfuerzo extra por parte del profesorado (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993). El liderazgo transformacional fomenta la participación del profesorado en la toma de decisiones y su implicación en el diseño y desarrollo de proyectos conjuntos (Lavié y Sánchez, 2000; Geisel, Sleeders y Van den Berg, 2000).

Dirección y liderazgo son conceptos diferenciados pero complementarios: la dirección hace referencia a la posición formal que ocupa una persona dentro de la organización y el liderazgo hace referencia a la capacidad de influir en sus seguidores (García Olalla, 1998; Filella, 2000).

Respecto a los modos de ejercer tanto la dirección como el liderazgo, Álvarez (1996) habla de perfil cuando se refiere a la dirección y de estilo cuando hace referencia al liderazgo. La autoridad legal de la dirección está bien definida dentro de la organización: determinadas personas ocupan los cargos de dirección y desde ahí se ejerce la autoridad. El liderazgo, sin embargo, no está claramente localizado, ya que pueden existir líderes que no formen parte de la dirección de la organización.

Kotter (1990; citado por Álvarez, 2000) señala como características que identifican al líder:

- poseer una visión de futuro;
- conocer e intuir los caminos a seguir;
- compartir el liderazgo con sus colaboradores;
- capacidad para motivar.

Por otra parte atribuye a la dirección las siguientes funciones:

- planificación / gestor del tiempo y de las acciones;
- gestión financiera;
- organización del trabajo;
- control de los procesos.

A pesar de constituir procesos claramente diferenciados, la complementariedad de la dirección y el liderazgo es deseable. Es importante que la dirección ejerza un fuerte liderazgo ya que la investigación educativa revela que un buen funcionamiento del centro aparece asociado al ejercicio de un liderazgo fuerte (García Olalla, 1998; Apalategui, 2000; Estruch, 2002).

García Olalla (1998, citando a Ciscar y Uría, 1986) señala como dimensiones influyentes en el ejercicio del liderazgo ejercido por los cargos directivos: una dimensión legal, una dimensión personal y una dimensión funcional. El liderazgo legal estará acotado y determinado por la posición formal que el líder ocupe dentro de la organización; el liderazgo personal dependerá de las características del líder; el liderazgo funcional vendrá determinado por las características del grupo y las relaciones que el líder establece con el mismo, definiéndose como un hecho interpersonal.

El ejercicio del liderazgo, por parte de la dirección así mismo, estará condicionado por la estabilidad y experiencia del líder y por el modo de acceso al ejercicio del liderazgo educativo en la organización (Álvarez, 2000).

A este respecto Trechera (2003) hace un recorrido por los modelos de dirección existentes desde comienzos del siglo XX hasta la publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en el año 2002: hasta mediados del siglo XX dominó un modelo de dirección no profesional; desde 1945 a 1970 predominó un modelo profesional; La LODE trajo consigo de nuevo el modelo de dirección no profesional, que la LOCE (2002) quiso cambiar por un modelo profesional. La LOE (2006) mantiene el modelo de dirección no

profesional; sin embargo, exige una formación inicial para los directores de la que existen exenciones. La LOMCE (2013) especifica que para acceder a la dirección son necesarios méritos propios, capacitación docente y tener un buen proyecto, aunque continua no siendo dirección profesional.

Independientemente del modelo de dirección profesional o no profesional, los directores de los centros escolares manifiestan un malestar dentro del ejercicio de la función directiva y señalan como principales causas del mismo: (Trechera, 2003)

- *Falta de preparación para la función directiva.* Generalmente no existe una preparación específica para el ejercicio de dicha función. A los profesionales de la enseñanza se les prepara para el ejercicio de su profesión para impartir su materia, sin embargo en la función directiva se desembarca sin un conocimiento real del qué hacer, del cómo hacer y del cuando hacer.
- *Ambigüedad e inestabilidad en el ejercicio de la función directiva.* Los profesores que acceden a la función directiva tienen dificultades para conocer cuáles son sus funciones y en qué ámbitos las van a desarrollar. Por otra parte, los directores de los centros educativos al finalizar su mandato pasan a formar parte, de igual a igual, del claustro en el que han ejercido su función.
- *Complejidad del rol de director.* El director desarrolla su labor en un entorno de gran complejidad donde las relaciones humanas tienen gran importancia.
- *Dispersión de tareas y gran tiempo dedicado a la burocracia.* El director del centro educativo tiene que dedicar gran cantidad de tiempo a la labor burocrática y a las muchas tareas que le son propias en razón a su cargo.
- *Ausencia de reconocimiento.* La función directiva actualmente se puede percibir más como un castigo que como el reconocimiento de una trayectoria profesional. Por otra parte, el reconocimiento social de la función directiva es casi nulo.
- *Trabajo cansino y con coste personal físico y psicológico.* La función directiva demanda de las personas que se dedican a ella mucho tiempo de dedicación y muchos frentes para atender al mismo tiempo, lo que deriva en un importante desgaste mental y físico.

- *La dirección de profesores no es una actividad cómoda.* No hay que menospreciar el hecho de que las personas que ejercen la función directiva salen elegidos de entre el claustro de un centro y que volverán al mismo cuando su labor haya finalizado. Tampoco es desdeñable el dato de que el director del centro dirige personas tan cualificadas como él en lo que a titulación se refiere.
- *Falta de poder real y de atribución para tomar decisiones.* En la mayoría de las ocasiones las personas que ejercen la función directiva son meras correas de transmisión de decisiones en las que no han tomado parte y que les dejan muy poco margen de maniobra.
- *Soledad.* Todo lo anteriormente expuesto hace que el director se sienta solo ante la realidad del día a día del centro.

Trechera (2003) resume tres consecuencias que se derivan de este malestar directivo:

1. *Ausencia de candidatos* a la función directiva. Cada vez resulta más complicado cubrir estos puestos en los centros escolares.
2. *Harén pedagógico.* En un mundo, el educativo, fundamentalmente femenino son pocas las mujeres que desempeñan labores de función directiva. Varias pueden ser las razones que hacen que esta realidad se produzca y una de ellas es la doble jornada laboral de la mujer.
3. El *síndrome de Burnout* o del “quemado”.

Podemos pensar, a la vista de lo expuesto, que el modelo directivo no profesional se encuentra en crisis. Estruch (2002) concluye, en el estudio empírico que realiza, que las tareas que más disfunciones generan son las que están relacionadas con los recursos humanos y con el liderazgo pedagógico. Por otra parte, las tareas que menos disfunciones generan son las relacionadas con el liderazgo institucional. Las graves disfunciones del modelo directivo no profesional dificultan que la dirección se constituya en instrumento eficaz para el cambio en los centros escolares.

Sánchez y Debón (2000), en un estudio realizado sobre el acceso a la dirección en España, concluyen que el director debe ser seleccionado aplicando criterios de:

- preparación pedagógica y técnica;
- experiencia en equipos directivos y en funciones de coordinación pedagógica;
- experiencia docente y eficacia demostrada en el desempeño de sus funciones;

- cualidades personales para el desempeño de la función en la institución educativa;
- proyectos de dirección y gestión pedagógica del centro valorando especialmente su adecuación al Proyecto Educativo de Centro.

Lavié y Sánchez (2000) señalan que la distancia entre los directores y los dirigidos se hace cada vez mayor y ante esta situación los directores optan por abandonar las funciones propias de la dirección pedagógica y se centran en las propias de la gestión y de la gerencia. Cuando los directores se encuentran con dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico optan por refugiarse en la dirección formal, en la dirección que tiene que ver con la posición formal de la persona en la organización.

Para conocer las características de los enfoques citados seguiremos a Pascual, Villa y Auzmendi (1993) y a Trechera (2004), quienes realizan un recorrido sobre los diferentes estudios de liderazgo. Tomando como base el trabajo de estos autores apuntamos los distintos enfoques desarrollados al entender el liderazgo.

- *Enfoque centrado en la personalidad.* Tras este enfoque subyace la idea de que el líder tiene un fuerte componente natural, es decir, el líder nace más que se hace. Este modo de entender el liderazgo parte del análisis de las características de personajes relevantes de la historia de la humanidad y del análisis de las características de carácter físico e intelectual que caracterizan a los que son líderes y les diferencian de los que no lo son. Este enfoque no explica satisfactoriamente el proceso de liderazgo, ya que no se ha encontrado un perfil de líder ideal, no se han hallado rasgos universalmente válidos.
- *Enfoque centrado en la conducta.* Es el estudio de lo que hace el líder, de su conducta, de su comportamiento, sus acciones en relación con sus seguidores. Autores como (García Olalla, 1998; Trechera, 2004) señalan que las aportaciones de este enfoque serían:
 - ✓ La definición de los estilos clásicos de liderazgo en relación con el grado de participación que propician en el grupo y sus seguidores: autocrático, democrático y dejar hacer.
 - ✓ La identificación de las dos dimensiones básicas en la orientación del líder: orientación a la tarea y orientación al mantenimiento.

- *El enfoque situacional* García Olalla (1998) entiende el liderazgo como un rol que lleva a cabo tareas desde unas determinadas situaciones; Hersey y Blandach (1999; citados por Reig, 2004) señalan que un único líder no es bueno para todo tipos de situaciones sino que las situaciones son determinantes para el ejercicio del liderazgo. El estudio realizado por Fiedler (1978) aportó una evidencia empírica concluyente sobre la influencia de las contingencias del contexto en el ejercicio del liderazgo.
- *Modelo de liderazgo humanista.* Moreno (2004) señala que el liderazgo se ejerce desde la persona y va dirigido hacia las personas. Este principio es el que fundamenta el liderazgo humanista. El autor señala tres consideraciones en torno al liderazgo: la primera tiene que ver con el ejercicio del propio liderazgo individual, compartido y de equipo, la segunda consideración está relacionada con la esencia misma del liderazgo como capacidad de dirigir e influir en los demás, la tercera consideración hace referencia a la respuesta individual y organizacional ante los liderazgos. El líder es de personas y de grupos y desde este punto de vista se entiende el liderazgo humanista.
- *Modelo de liderazgo de Bass.* Bass (1988) realizó una amplia investigación en el campo educativo partiendo de las premisas de que la literatura pedagógica muestra evidencias de que existen escuelas que han logrado promover elevados niveles de calidad en la enseñanza, de que gran parte de los éxitos se atribuyen a un liderazgo eficaz y que se puede mejorar las expectativas de profesores, alumnos y personal administrativo adoptando un nuevo enfoque del liderazgo, el liderazgo transformacional, apuntado por McGregor (1978). Así, Bass (1985, 1988) identifica en su investigación tres estilos de liderazgo: no liderazgo, liderazgo transaccional y liderazgo transformacional.

Las características de estos estilos las podemos resumir en:

- *No liderazgo:* Bass (1988) el líder que ejerce este comportamiento es aquel que evita decisiones, no está cuando se le necesita, no se define y no se implica.
- *Liderazgo transaccional.* Para Bass (1988) los enfoques dominantes en los diferentes estilos de liderazgo han sido los enfoques transaccionales. En estos modelos el líder identifica cuales son las tareas a realizar para alcanzar los resultados de las organización y clarifican a sus seguidores como conseguirlos. Dos factores definen este estilo de liderazgo:

- *Recompensas por contingencia*: intercambio de premios por esfuerzo.
- *Dirección por excepción*: intervención del líder si no se consiguen los objetivos.
- *El liderazgo transformacional*. Pascual, Villa y Auzmendi (1993, p. 26) señalan que los líderes más eficaces son aquellos que no se limitan a conseguir efectos ordinarios en sus seguidores sino que:
 - Motivarán a sus seguidores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer.
 - Despiertan su conciencia acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos.
 - Consiguen, además, que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización.
 - Elevan los niveles de confianza y amplían las necesidades de sus subordinados.

Para Bass (1988) el liderazgo transformacional vendría definido por los siguientes factores:

- *Carisma*: capacidad de generar entusiasmo en sus seguidores, de transmitir confianza y respeto y hacerse sentir orgulloso por el trabajo. Posteriormente denominado *Influencia Idealizada*.
- *Consideración Individual*: presta atención personal a los miembros que lo necesitan, trata individualmente a cada uno, forma y aconseja.
- *Estimulación Intelectual*: favorece la aparición de nuevos enfoques para los viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- *Inspiración*: amante del optimismo y del entusiasmo. Avanza una visión del centro y sabe cómo compartirla y comunicarla.
- Bass añade un quinto factor que se refiere al ámbito educativo y que denomina como *Tolerancia Psicológica* que supone utilizar el sentido del humor para manejar los momentos complicados, resolver los conflictos, indicar las equivocaciones.

La investigación desarrollada por Bass (1985) muestra que los líderes transformacionales logran niveles más elevados de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción en sus subordinados que los líderes transaccionales; lo cual se comprobó con líderes militares, industriales y educativos.

Pascual, Villa y Auzmendi (1993, p. 29) concluyen, apoyados en los resultados obtenidos por los estudios realizados en ámbito estatal, que “el liderazgo transformacional se presenta como una clave fundamental para lograr una mayor eficacia docente. Conseguir que los directores escolares lleguen a ejercer este tipo de liderazgo ha de convertirse, por tanto, en un objetivo prioritario para la mejora de la calidad de los centros educativos”

Diversos autores (Moreno, 2004; Reig, 2004; Trechera, 2004; Thompson, 2001; Apalategui, 2000) señalan las variables que consideran fundamentales en el ejercicio del liderazgo en los centros educativos, que se pueden sintetizar en: integridad personal, visión, mantener la moral elevada, entusiasmar, implicar a todos en el proyecto, trabajar en equipo, gestor, desarrollar habilidades sociales, capacidad de aprendizaje, sentido del humor, crear un ambiente escolar agradable, reconocer y valora a los demás, creatividad, apertura, flexibilidad, abierto al cambio.

1.2.7. Misión, Visión y Proyecto de Dirección

Las organizaciones que aprenden deben conocer cuál es su realidad, por qué están ahí, donde están, cuál es su finalidad, preguntas nada sencillas de responder y que necesitan de una reflexión por parte individual y, por otra, de la comunidad educativa. Las organizaciones que aprenden deben conocer su realidad, la razón de su existencia, el porqué de su presencia en la realidad en que están ubicadas.

Bolívar et al. (1995), al hacer referencia a la gestión escolar señalan que los responsables deben apoyar, definir y sostener los fines y metas educativas. En la misma línea la OCDE en su informe de 1991 señala que una gestión eficaz debe mantener su compromiso con las normas y metas comúnmente definidas.

En esta línea de exigencia y de definición es donde se hace imprescindible el conocimiento de la *misión* para una organización que aprende. La misión de los centros educativos se encuentra en las disposiciones legales y en el Proyecto Educativo de Centro y, como señala Municio (1996), la misión también se encuentra implícitamente en todos los miembros de la comunidad educativa. En los centros en los que existen idearios, es en estos documentos en

los que se encuentran los rasgos identificatorios de los que, junto a las disposiciones legales, emanará la misión de los mismos.

La necesidad de la redacción de la misión de un centro se apoya en dos razones complementarias. La primera de ellas hace referencia al conocimiento explícito de las razones por las que el centro tiene razón de ser en el lugar en el que se encuentra ubicado. La segunda de las razones hacer referencia a la direccionalidad de los esfuerzos. Una misión no redactada o mal redactada, como asegura Zaballa (2000), posibilita la existencia de diversas misiones individuales que diferentes miembros hayan elaborado desde sus propias convicciones. Estas misiones particulares podrían no adaptarse e incluso contraponerse a la misión del centro.

Zaballa (2000) entiende la misión como la razón fundamental de la existencia de la organización educativa, la razón o razones por las que la organización está donde está en ese momento concreto de la realidad social. La misión ayuda a conocer la realidad en la que está ubicada, ayuda a articular los grandes objetivos de la organización, ayuda a motivar, a situar a las personas y a que todas ellas piensen en la misma dirección, cada una desde su realidad pero en colaboración con las demás para conseguir los objetivos de la misma.

Por otra parte, el liderazgo de una organización que aprende, además de un bagaje intelectual, proporciona una clara *visión* del futuro, una interpretación del cambio que afecta a la organización por estar inmersa en una sociedad cambiante (Pérez y Ruiz, 1995). Entre las prácticas que fomentan el aprendizaje organizativo, señaladas por Bolívar (2000a), podemos destacar: identificar y articular una visión y fomentar la aceptación de objetivos comunes.

La visión incorpora a la vida de la organización una perspectiva de futuro que posibilita la definición de metas a corto plazo que nos acerquen a ella. La visión, como señala Withaker (1998), no es solamente el enunciado de una meta definida por el director del centro o por el equipo directivo, la visión debe ser un escenario deseable y compartido por toda la organización; según Senge (1990), debe ser un escenario para el cual las metas dejan de ser personales para convertirse en colectivas y se transforman en un impulso que guiará un proceso de creación, de avance y de innovación compartida.

Es pues la visión una imagen, creada y deseada para nuestra organización, una realidad deseada que no es, pero que será, una imagen que desde la organización tendemos y deseamos alcanzar. La visión es lo que queremos ser, en lo que nos queremos convertir y donde queremos estar a medio plazo.

La visión debe ser compartida por todos los sectores de la comunidad educativa. Así, según Villa (1992), uno de los retos más difíciles que tienen los centros educativos es conseguir que todos los componentes de la organización puedan contribuir lo máximo posible al avance de la organización. Esto solamente se conseguirá si los sectores de la comunidad educativa hacen suyos los objetivos que se enuncian en la visión.

El avance de la institución educativa desde modelos de organización que enseña hacia una organización que aprende, la necesidad del reconocimiento de la cultura predominante en la institución y el cambio hacia una cultura colaborativa, la necesidad de un liderazgo cuyo estilo conduzca a la comunidad educativa hacia la consecución de los fines enunciados en su misión, requiere además de una reflexión general para la planificación de ese cambio.

Los centros educativos deben disponer de Proyecto Educativo de Centro, de Proyecto Curricular, de Reglamento de Régimen Interior, de Plan Anual de Centro, de Proyecto de Presupuesto y de la Memoria de la Gestión (Rul, 1994). Tanto el Proyecto Educativo de Centro como el Reglamento de Régimen Interior son instrumentos que planifican a largo plazo, y el Plan Anual de Centro, el Proyecto de Presupuesto y la Memoria son instrumentos que gestionan anualmente la vida del centro.

Para llevar a cabo los cambios en la vida del centro es necesario un instrumento que se sitúe, en lo que respecta a la duración, entre el proyecto educativo de centro y el plan anual. Este instrumento es el Proyecto de Dirección y tendrá un periodo de vigencia entre tres y cinco años, dependiendo de la duración de la permanencia en el cargo del equipo directivo. Se corresponderá por tanto, con un nivel de planificación estratégica que promoverá el desarrollo y logro de la visión del centro.

Los aspirantes a directores en la escuela pública deben presentar el proyecto de dirección al consejo escolar para que, una vez estudiado, elijan al candidato a su juicio más idóneo. Es por tanto un instrumento preceptivo para la escuela pública y deseable para la escuela privada concertada.

En el Proyecto de Dirección se recogerán los principios de actuación del equipo directivo que orientarán el proceso de transformación y de cambio. Sin embargo, aun siendo un documento elaborado por el equipo directivo, es en su comunicación a la comunidad educativa, en la atención a las sugerencias solicitadas y aportadas por los distintos componentes de la misma, en la negociación de fines y de objetivos donde toma entidad de documento de centro y deja de ser propiedad del equipo directivo para pasar a ser propiedad

de la comunidad educativa, que hará suyos los objetivos del mismo desde una perspectiva de planificación estratégica.

El Proyecto de Dirección, se diferencia del Proyecto Educativo de Centro (PEC) en que éste, como señala Antúnez (2000, p. 18), “es un instrumento a manera de marco general de referencia, donde se recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollaran en el centro”. En el Proyecto de Dirección se concretan las directrices que guiarán las actuaciones de la comunidad educativa en un periodo de tiempo más corto que el del PEC. Es evidente que el Proyecto de Dirección debe tener las mismas finalidades y basarse en los mismos principios que el PEC, ya que en cierto modo es una concreción del mismo.

El Proyecto de Dirección se diferencia del Plan Anual de Centro (PAC), en primer lugar en la duración, ya que aquel tendrá una vigencia tan larga como la duración en las responsabilidades del equipo directivo, o en su caso hasta la consecución de los objetivos propuestos, y el PAC tiene una vigencia anual. En segundo lugar, en las perspectivas: el PAC es un instrumento de gestión a corto plazo adaptado al entorno y a las posibilidades y limitaciones de la institución escolar que concreta y sistematiza los objetivos operativos de gestión de la institución escolar (Rul, 1994; Martín, 1996; Antúnez, 2000); mientras el Proyecto de Dirección es un instrumento más amplio y ambicioso que supera las expectativas del PAC, y que en el mismo PEC propone una planificación estratégica para hacer realidad la visión proyectada en un plazo medio.

El Proyecto de Dirección es, por tanto, un documento que se sitúa entre el PEC y el PAC tanto en su duración como en sus finalidades y afecta a la organización de la escuela, al sistema de toma de decisiones, a los objetivos educativos, a la cultura, y a pesar de que el plan no incide directamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos (de la manera que lo hace el proyecto curricular) sí lo hace indirectamente al modificar la realidad escolar en la que vive el alumnos y hacerla más acorde los cambios que se producen en la sociedad creando el contexto adecuado para hacer realidad su proyecto educativo.

CAPÍTULO II

LA DIRECCIÓN COMO EQUIPO

2.1. LA DIRECCIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

- 2.1.1. Evolución de los modelos de dirección
- 2.1.2. Evolución de la dirección en la legislación
 - 2.1.2.1. Periodo anterior a la LODE
 - 2.1.2.2. Nuevos Retos a partir de la LODE
- 2.1.3. Dirección y Liderazgo para una organización que aprende

2.2. EL TRABAJO EN EQUIPO

- 2.2.1 Grupos y equipos en la organización
- 2.2.2 Estructura de los Equipos. El concepto de rol
- 2.2.3 Modelos de Roles de Equipo
 - 2.2.3.1. El modelo de Mumma
 - 2.2.3.2. El modelo de Belbin
- 2.2.4. Procesos de trabajo en equipo

2.3 EL EQUIPO DIRECTIVO

- 2.3.1 El Equipo Directivo en Legislación
- 2.3.2. El Equipo Directivo como Estructura Colegiada
 - 2.3.2.1. Estructura y Roles Funcionales del Equipo Directivo
 - 2.3.2.2. Estructura y Roles de Equipo
- 2.3.3. El Equipo directivo como promotor del cambio: Dirección y Liderazgo
- 2.3.4. Procesos de trabajo del Equipo Directivo
- 2.3.5. El proyecto como estrategia

CAPÍTULO II: LA DIRECCIÓN COMO EQUIPO

En este segundo capítulo se presenta una panorámica de la evolución que ha experimentado la figura y la función de la dirección escolar en España en su historia reciente. Los modelos de dirección han avanzado, junto a la sociedad, desde los más unipersonales hacia los más colegiados representados en los equipos de dirección. Analizaremos también ciertas condiciones y requisitos para favorecer el desarrollo del trabajo de estos equipos directivos.

2.1. La Dirección en el Centro Educativo

La creciente complejidad de las instituciones hace que cada día sea más importante la figura de la dirección escolar como coordinadora e impulsora de la organización escolar. La figura del director escolar ha cambiado de manera sustancial a lo largo del tiempo y hoy, desde la aparición y consolidación del Equipo Directivo, ha perdido su forma de ejercicio unipersonal para integrarse en el Equipo Directivo.

2.1.1. Evolución de los modelos de dirección.

En el capítulo 1 hemos analizado la evolución que se ha producido en la forma de concebir el centro educativo como organización, en coherencia con el modelo de educación, el modelo de desarrollo profesional y desarrollo organizativo. En este capítulo veremos cómo ha influido esta evolución en la forma de entender los modelos de dirección y el estilo de liderazgo.

Gairín (1991), García Olalla (2001), Álvarez (2007), Teixidó (2010), Teixidó (2012), Sarasúa (2013), Bolívar y San Fabián (2013) sintetizan las concepciones previas sobre el papel del desarrollo organizativo, de modelos de dirección y de estilos de liderazgo que han marcado el presente de la realidad educativa. Partiendo del marco legal existente en los diferentes periodos, podemos diferenciar cuatro grandes enfoques:

• *Concepción Técnica*

Esta concepción responde a los planteamientos del paradigma científico-racional que se basa en una concepción positivista de la realidad y la ciencia. La realidad responde a leyes y principios generales desde los cuales puede ser explicada; así, el conocimiento tratará, a partir de métodos empíricos, de descubrir y conocer esos principios explicativos generales para, a partir de ese conocimiento teórico, poder establecer principios normativos técnicos para la actuación. La escuela se entiende como una organización que tiene que lograr un funcionamiento eficaz y para ello las metas, la estructura organizativa, las actividades y los resultados deben estar conectados.

Desde esta perspectiva, el perfil coherente de la dirección será un perfil técnico y profesional, que basa su actuación en sus conocimientos técnicos especializados para lograr un funcionamiento racional y óptimo de la organización, sus funciones estarán relacionadas con la planificación, con la coordinación de las actividades y del profesorado y con la dirección del centro. Para asegurar el éxito deberá controlar y evaluar los resultados.

Su autoridad vendrá claramente definida por la estructura formal de la organización, ejerciendo un liderazgo formal e institucional. Dos estilos de liderazgo pueden responder a esta concepción técnica. Por un lado un liderazgo centrado en la personalidad del líder: autocrático, basado en su personalidad y experiencia, un líder formal y administrativo. Este tipo de liderazgo lo encontramos en la escuela anterior a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. A partir de esta ley, la dirección del centro educativo se mostrará como conductora y animadora de grupos, motivará a la participación y promoverá un clima adecuado. Todo ello tendrá como finalidad la consecución de resultados satisfactorios. La concepción del liderazgo por parte de la dirección de los centros cambia paulatinamente y se transforma en un liderazgo centrado en la conducta, un liderazgo más de personas y grupos con funciones centradas en la tarea y en el mantenimiento y que se puede mostrar autocrático, participativo e incluso una falta de liderazgo.

• *Concepción cultural.*

Esta concepción de la dirección, basada en el paradigma interpretativo-simbólico, no pretende la generalización que procura la concepción técnica, pues entiende que lo que hacen las personas y lo que entienden de los acontecimientos tiene que ver con una construcción cultural. Trata de comprender lo sucedido en el contexto en el que acontece. El modo de ser y

de actuar de las personas es el objeto de estudio y por tanto los valores, las metas, los símbolos y los significados son subjetivos.

La dirección se concibe con un perfil situacional, desde el cual se desarrollan funciones de animador de personas y grupos y de constructor de cultura; que ejerce un liderazgo situacional, es decir, que depende de la situación y del momento, de modo que la autoridad difusa y cambiante (Gairin, 1991a). Como constructor de cultura, la dirección, habrá de ser un aglutinante que transmite rituales y mitos y mantiene la fe en la organización; así, preside ritos y ceremonias que dan sentido a la institución, crea los ámbitos y el clima propicio para que se explicita la cultura que protege y da seguridad a los miembros del grupo, e incentiva las interconexiones de la escuela con el contexto (González, 1989).

En esta concepción de la organización debemos situar la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

- *Concepción socio-crítica-*

Esta concepción está basada en el paradigma socio-crítico, y entiende la realidad como una construcción, pero no subjetiva sino social e influida por las condiciones socio-políticas del contexto. El conocimiento, como parte de una ideología social, habrá de ser reflexivo y comprometido con la acción. Se trata de comprender la realidad, de examinar la legitimidad de sus componentes y de involucrar a los individuos en los procesos de transformación. Desde esta perspectiva, García Olalla (1998, p. 82) afirma que:

La escuela como organización desempeña un papel ideológico dentro del contexto socio-cultural en el que está inmersa y con el que mantiene relaciones dinámicas y dialécticas, y es la resultante de fuerzas sociales y materiales profundas que legitiman determinadas relaciones y estructuras. Por tanto, interesa descubrir y comprender las raíces y fuentes de legitimación de esa construcción. Además, en la escuela se desarrollan dinámicas micropolíticas de luchas de intereses, conflictos, negociaciones y coaliciones, que será necesario analizar para comprender mejor la complejidad de la vida y funcionamiento organizativo.

La visión de la dirección coherente con el modelo es, según Gairin (1991a), la de un perfil político, que ejerce una autoridad limitada, centrada en las dinámicas de las fuerzas e intereses políticos que se desarrollan en el centro, y desempeñando funciones relativas a organizar la participación, distribuir el poder y resolver conflictos. El liderazgo que desarrolla es, por tanto, de tipo ideológico. También desempeñaría funciones críticas facilitando la revisión y la

reflexión crítica, promoviendo la innovación, y para ello facilitando la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Por tanto, ejerce también un liderazgo pedagógico.

En esta concepción de organización debemos situar la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, donde la dirección debe liderar un proceso de innovación y reforma en el centro educativo, y es reguladora de la participación e interviene en los conflictos mediando en ellos. El liderazgo es transaccional y transformacional, compartido, pedagógico y facilitador de la transformación del centro.

• *Concepciones integradoras.*

La realidad de la organización escolar es compleja y, para desarrollar intervenciones sobre la misma es deseable una visión integrada de los distintos paradigmas pues nos permitirá una visión más global de su funcionamiento.

El perfil del ejercicio de la dirección queda, como consecuencia de las aportaciones recibidas, como un perfil que sea capaz de atender a las diferentes dimensiones de la organización. García Olalla (1998, citando a Sergionvanni, 1984; Antúnez, 1994; Delgado, 1993) señala que entre las funciones que habría que incluir en el perfil de la dirección se encontrarían funciones:

- Técnicas: participando en la planificación, en la asignación de tareas y en el seguimiento de los procesos y los resultados.
- Humanas: desarrollando el rol de relaciones humanas para animar, motivar, y comunicar de forma adecuada.
- Pedagógicas: dejando a cada profesor su espacio de libertad y, promoviendo a su vez, prácticas que favorezcan al alumnado.
- Simbólico culturales: dando sentido a todas las actividades que se hacen en la organización, posibilitando reforzar, definir o cambiar las creencias y hábitos de la organización.
- Políticas: organizando la participación, distribuyendo el poder y mediando en conflictos, negociando y como impulsor del cambio en el centro.

A esta concepción de organización pertenecerán las leyes publicadas a partir de la Ley Orgánica de la Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) 1995, y posteriormente se promulgan de forma sucesiva la Ley Orgánica de Calidad de la educación (LOCE) 2002 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. El modelo de organización es más integrador, tomando aportaciones que se consideran válidas de los tres paradigmas más

cercanos a la realidad de cada centro. En cuanto a las funciones, ya no solamente es un director con perfil político y crítico sino que también tendrá un perfil pedagógico, técnico, con funciones humanas y culturales. En cuanto al liderazgo el estilo transformacional es el imperante en la LOE donde el liderazgo se entiende como liderazgo compartido, facilitador del cambio y la transformación del centro, un liderazgo pedagógico y emocional.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 se sitúa también en una concepción integradora y con funciones similares, pero el liderazgo, sin dejar de ser pedagógico, se convierte en más gerencial.

Tabla 8: Organización, Dirección y Liderazgo en la legislación educativa española. (Fuente: adaptado de Gairín, 1991; y García Olalla, 2001)

MODELOS ORGANIZATIVOS	MODELOS DIRECTIVOS PERFIL	LIDERAZGO ESTILOS	MARCO LEGAL
I) Técnicos Paradigma Científico-Racional - Productivos Estructurales - División y coordinación del trabajo - Estructura formal - Humanistas - Individuos y grupos - Estructura informal - Sistémicos - El sistema - La interacción	FUNCIONES TÉCNICAS - Planificar - Coordinar-Dirigir - Controlar-Evaluar FUNCIONES HUMANAS - Conductor y animador de grupos - Animar a la participación y motivar - Facilitador del clima - Integrar a la Comunidad	1º) Enfoque centrado en la personalidad: Rasgos - Líder personalista: autocrático - Basado en la Personalidad y experiencia - Líder formal: autoridad definida - Líder administrativo 2º) Enfoque centrado en la conducta: Estilos - Participación: Autocrático, Participativo y Dejar Hacer - Funciones: Tarea y Mantenimiento - Líder de personas y grupos	Anterior a la ley General de Educación (LGE, 1970) LGE 1970
I) Culturales Paradigma interpretativo simbólico Cultura: construcción cultural	FUNCIONES CULTURALES - Constructor y promotor de la cultura del centro - Representación simbólica: “cabeza visible”	3º) Enfoque situacional: - Liderazgo situacional - No liderazgo formal y administrativo: Liderazgo instructivo - Autoridad difusa y cambiante	LODE 1985
II) Políticos y Críticos Paradigma Socio- crítico - Poder y Conflicto - Cambio y transformación	FUNCIONES POLITICAS - Regular la participación y el poder - Intervenir en conflictos FUNCIONES CRÍTICAS - Facilitar la revisión y reflexión crítica - Promover el cambio	4º) Liderazgo Transaccional y Transformacional Liderazgo Transformacional - Liderazgo compartido - Liderazgo pedagógico - Facilitador de la transformación del centro	LOGSE 1990
III) Integrador - Basado en los tres anteriores - Toma lo válido para cada centro	FUNCIONES TÉCNICAS - Planificación - Coordinación - Dirección - Control-Evaluación	5º) Liderazgo Transaccional y Transformacional Liderazgo Transformacional - Liderazgo compartido - Facilitador de la transformación del centro. - Liderazgo pedagógico	LOPEG 1995 LOE 2006

- Liderazgo emocional

FUNCIONES HUMANAS

- Animar a la participación y motivar
- Facilitar el clima e integrar a la Comunidad

FUNCIONES CULTURALES

- Promotor de la cultura del centro
- Ejercer la Representación simbólica:

FUNCIONES POLITICAS

- Regular la participación y el poder
- Intervenir en conflictos

FUNCIONES PEDAGÓGICAS y CRÍTICAS

- Facilitar la revisión y reflexión crítica
 - Facilitar la formación y el intercambio
 - Promover la innovación y el cambio
 - Ejercer la dirección pedagógica.
-

2.1.2. Evolución de la dirección en la legislación.

Las distintas etapas en el desarrollo de la sociedad han propiciado, como hemos podido observar anteriormente, distintos modelos de dirección. El desempeño de la función directiva entendida como el conjunto de órganos unipersonales de la estructura organizativa del centro está íntimamente ligada al desarrollo de la sociedad, al contexto social en el que se encuentra el centro educativo y al desarrollo organizacional del mismo. Pero del mismo modo el sistema educativo, tal y como afirma Martín (1999), precisa un tipo de dirección en función del profesorado del que se dispone y del modelo de individuo que pretende formar para que satisfaga las demandas de la sociedad. Gimeno (1995) matiza aún más las diferencias entre las direcciones de los centros y afirma que existen diferencias en función de los niveles educativos y en función del estilo que imprimen las personas.

Tratar de explicar la evolución de los modelos de dirección de la escuela en España hace imprescindible que realicemos un recorrido detallado por la normativa que ha regulado la dirección de los centros escolares antes del modelo actual establecido con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de centros docentes (LOPEG, 1995), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Diversos son los autores que tratan esta evolución (Gómez Dacal, 1985; Cereceda, 1985; Hidalgo 1991; Álvarez, 1993a; 1996a; Rul, 1994; Murillo et al. 1995; Llorent y Oria, 1998; Navarro, 2001; Carda y Larrosa, 2004; Montero 2007)

2.1.2.1. Periodo anterior a la LODE.

Tomando como inicio de este recorrido el siglo XIX, constatamos que la mayoría de las escuelas existentes durante gran parte del mismo eran escuelas unitarias en las que un maestro se encargaba de una clase a la que asistían niños de edades diferentes. La mayoría de estas escuelas eran privadas y los aprendizajes en general eran individuales. El aumento de matriculaciones en las escuelas y el crecimiento de éstas, unas al lado de otras, sobre todo en las ciudades, hace que la escuela empiece a desaparecer como una unidad al frente de la cual se encuentra un maestro para convertirse en un sistema más complejo donde existen varias clases y varios maestros al frente de las mismas. A finales del siglo XIX se dan los primeros

pasos hacia la escuela graduada (Bardisa, 1995), en la que se diferencia a los alumnos según edades y niveles y al frente de cada clase se encuentra un maestro. Esta realidad hace que se presente como necesaria la figura de una persona capaz de coordinar a los diferentes maestros y de este modo nace la figura de director que ostentaba el nombre de Regente (Llorent y Oria, 1998; Navarro, 2001).

El Regente como primer acercamiento en la legislación a la figura de lo que hoy conocemos como Director aparece en el Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898 y un desarrollo más exhaustivo de sus funciones se concreta en el Reglamento de las Escuelas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras. En este reglamento se citan como funciones del Regente (Llorent y Oria, 1998) las siguientes:

- Funciones de coordinación pedagógica;
- Funciones organizativas y administrativas;
- Funciones de relación con la comunidad educativa;
- Responsabilidades económicas;
- Función docente.

Gairín (1995, p.243) señala que es en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 donde se recoge la primera referencia sobre la función directiva del siguiente modo:

El gobierno y dirección de la Escuela corresponde al Claustro de Profesores, pero el Director es quien tiene a su inmediato cuidado el orden interior del Establecimiento y quien debe velar porque se sostenga la más severa disciplina entre profesores, alumnos y dependientes; le corresponde ejecutar los acuerdos que tome el claustro, con el que debe proceder de acuerdo en tanto se refiere a la dirección de la enseñanza y disposiciones que deben adoptarse para su mejoramiento; la de llevar la correspondencia oficial, y ha de entenderse con los padres de los alumnos en cuanto concierne a la conducta y proceder de estos, y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición de material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado.

El Decreto de 8 de junio de 1910 es el primero que hace referencia a la categoría del director. En el artículo 7 se señala que:

El personal de cada escuela graduada se compondrá de un Maestro-Director o Maestra-Directora y de tantos Maestros o Maestras de sección como sean necesarios.

La categoría de los Maestros-Directores y la forma de provisión de sus plazas serán distintas de las de los maestros de sección.

Este Decreto no especifica ninguna función de la dirección así como tampoco lo hace el Real Decreto de 25 de febrero de 1911; sin embargo, sí que se señalan las condiciones para ser nombrado director. Se considerarán méritos: “El haber obtenido becas de ampliación de estudios en el extranjero, con referencia esencial a las materias de enseñanza primaria, y haber publicado obras originales de pedagogía o referentes de organización escolar”.

En la Real Orden de marzo de 1911 se especifican por primera vez las funciones del director (Gairín, 1995) que, además de lo anteriormente señalado en la tabla 8, será trabajo del director la redacción de los programas de la escuela graduada, en colaboración con el profesorado.

Estos maestros directores no precisaban de una formación específica y alternaban la labor docente con la dirección del centro, que requería trabajos muy limitados y casi siempre de naturaleza burocrática (Guevara, 2003). A los directores se les exige una experiencia docente dilatada, de diez años de servicio (Rotger Armengual, 1982), y estar apoyados por la junta de profesores. Si la escuela tenía más de seis secciones o se trataba de escuelas en prácticas podía dedicarse exclusivamente a la dirección.

En el año 1965 se publica la Ley de Reforma de la enseñanza Primaria y con ella se produce uno de los cambios más importantes para las escuelas: se crea el Cuerpo de Directores Escolares, que se desarrollará dos años más tarde cuando se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. En él se dice que:

El Director Escolar tiene como misión profesional y específica el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales, Colegios de Prácticas de las Escuelas Normales y Agrupaciones Escolares de ocho o más unidades, incluidas maternal y párvulos. Los Directores Escolares constituyen un Cuerpo Especial de la Administración Civil del Estado. El Director Escolar es el representante jurídico del centro, de su dirección, superior inmediato de los maestros en el mismo, cualquiera que sea su función y procedencia. Será presidente del Consejo Escolar y de cuantas instituciones funcionen dependientes del Centro con finalidad docente, económica y administrativa.

En la Ley General de Educación de 1970 se abandona la concepción directiva profesional, toda vez que desaparece el cuerpo de directores y se reglamenta el ejercicio de la función directiva. Se lee en el artículo 60:

Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los alumnos. El Director será nombrado de entre los Profesores Titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído todo el Claustro y el Consejo Asesor. [...] Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado.

Haciendo referencia a los centros de Bachillerato y Formación Profesional en el artículo 62 se establece que:

Al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios de estos centros, oído el Claustro respectivo. [...] El Director deberá elegir, orientar y ordenar todas las actividades del Centro. De una manera especial, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los Profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos

Analizando esta evolución, podemos observar que existen varios periodos distintos en lo que se refiere a la profesionalización de la dirección: dirección no profesional (a finales del siglo XIX y principios del XX), dirección escolar profesional (a partir de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945) y coexistencia de la dirección profesional y no profesional a partir de la Ley General de Educación de 1970 (Guevara, 2003).

A partir de lo expuesto, Guevara (2003) concluye que:

1. La figura del director es consecuencia de la necesidad detectada en un momento de la realidad educativa española en la que fue necesaria una coordinación entre los diferentes maestros y maestras cuando se pasó de las escuelas unitarias a las graduadas.
2. Las funciones asignadas al director abarcan áreas de coordinación pedagógica, administración y representación.

3. En las leyes más recientes se ve que el director pierde competencias en el ámbito pedagógico asignándose estas funciones al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar

A lo largo del último siglo las distintas disposiciones legales han asignado a los directores de los centros educativos distintas funciones dentro de los diferentes ámbitos de actuación. Murillo et al. (1999) la evolución del perfil directivo en el periodo anterior a la LODE (1985), a partir de seis ámbitos propuestos por Gairín et al. (1995), tal y como se presenta en la tabla 9.

Gairín (1995) nos presenta seis ámbitos en los que se pueden clasificar las funciones de los directores hasta el año 1980, fecha de la publicación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE). Estos ámbitos son:

- *Ámbito Administrativo:* en él se sitúan todas las funciones que relacionan al centro educativo con la Administración y las funciones internas relacionadas con el funcionamiento administrativo del centro.
- *Ámbito Representativo:* el Director es el representante del centro y de la Administración en el centro, por tanto tiene asignadas funciones que relacionen a la escuela con la sociedad y es el encargado de que se cumpla la ley y el jefe de todo el personal del centro.
- *Ámbito pedagógico:* dar seguimiento de la realidad pedagógica del centro, velar por la unidad pedagógica y por la consecución de resultados.
- *Ámbito organizativo:* relacionado con todo lo que propicie la buena marcha del centro.
- *Ámbito disciplinario:* cuidar de la disciplina tanto en lo que se refiere al profesorado como a los alumnos y alumnas.
- *Ámbito circunescolar:* relacionado con la atención a los padres y madres de los alumnos y a las actividades extraescolares.

Tabla 9: Funciones de los Directores dentro de los Diferentes Ámbitos de Actuación. (Murillo et al. 1999, p 17)

ÁMBITO ADMINISTRATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Ordenación económica de centros, realización de compras y ordenación de pagos.	X		X						X
Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales depositados en el centro y tramitarlos adecuadamente			X		X	X			X
Matriculación de los alumnos	X					X			
Informar y tramitar las solicitudes del profesorado que afecten al centro						X			
Facilitar la información a los órganos de la Administración						X			
Llevar en colaboración con los maestros, un registro antropométrico.	X								
ÁMBITO EJECUTIVO-REPRESENTATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Presidir reuniones y juntas	X					X		X	X
Representar al centro	X				X				X
Conceder permisos al profesorado de acuerdo con lo que establece la ley			X	X		X			
Cumplir y hacer cumplir las leyes y disposiciones que dicten los superiores						X			X
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro					X				X
Autorizar visitas a la escuela			X						
Autorizar salidas de una clase	X								
Formar parte de tribunales de oposiciones y concursos						X			
Presidir las mesas electorales en las elecciones de órganos colegiados							X		
ÁMBITO PEDAGÓGICO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Dar orientación y unidad al trabajo de los profesores		X			X	X	X	X	
Realizar, de acuerdo con el profesorado, la promoción y clasificación del alumnado	X		X			X			
Reunir a los profesores para tratar los problemas de la enseñanza	X		X						
Redactar programas de acuerdo con los cuestionarios vigentes y en colaboración con los maestros	X					X			
Visitar las secciones del centro para conseguir la unidad pedagógica	X		X						
Dar cuenta de los trabajos que se hagan y de los resultados obtenidos para proponer mejoras para la enseñanza	X	X							
Seleccionar libros de texto y material didáctico						X			
ÁMBITO ORGANIZATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Organizar el uso del material común	X		X		X				
Organizar visitas a lugares, instituciones y establecimientos de interés educativo	X					X			
Distribuir el tiempo y el trabajo en el centro						X			
Organizar y dirigir instituciones, servicios y actividades complementarias						X			
Organizar el proceso electivo de cargos para los órganos colegiados									X

ÁMBITO DISCIPLINARIO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Velar por la disciplina general de la escuela			X		X				
Realizar las observaciones a los profesores cuando convenga ejercer funciones disciplinarias y proponerlos a la concesión de voto de gracia.			X	X	X	X			
Intervenir en el caso de los alumnos con más de cinco faltas no justificadas de asistencia a clase			X						
Regañar a los alumnos difíciles enviados por los maestros			X						
ÁMBITO CIRCUMESCOLAR	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Cooperar con la familia, asociación de padres y otras instituciones con la escuela	X					X			
Organizar y colaborar en obras circunesculares y postesculares					X	X			
Coordinar actividades complementarias					X	X			
OTRAS FUNCIONES	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Proponer el nombramiento de cargos									X
Desarrollar actividades de investigación y estudio encomendadas por órganos superiores						X			
Ejercer la función docente							X	X	
Tener la diligencia más estricta en el cuidado del material, mobiliario e instalaciones escolares						X			

11. R.D. 25-2-1911 y R.O. 10-3-1911: Funcionamiento de Escuelas Graduadas.

13. R.O. 28-3-1913: Transformaciones de Escuelas Unitarias en Graduadas.

18. R.O. 9-3-1918: Reglamento de Escuelas Graduadas.

36. D. 14-6-1936: Dirección de Escuelas Graduadas.

45. Ley 17-7-1945: Ley de Enseñanza Primaria.

67. D. 4-10-1967: Estatuto del Magisterio.

70. Ley 4-8-1970: Ley General de Educación (LGE)

74. D. 30-8-1974: Regulación de la función directiva.

80. Ley 19-6-1980: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

En síntesis, el directivo hasta la LOECE (1980) presenta diferentes perfiles en los que se pueden encontrar rasgos comunes. Por un lado, es una figura institucional encargada de coordinar a los maestros, sin formación específica y que compatibilizaba las labores de maestro con las de director. Fundamentalmente desarrolla funciones administrativas y organizativas, lo que le confiere un perfil ejecutivo. No debemos olvidar que aunque corto en el tiempo, entre 1967 y 1970, existió en España un Cuerpo de Directores Escolares de carácter profesional. En lo que respecta a la planificación, podemos observar que en este marco legal anterior a la LODE (1985) el perfil del director no tiene un componente de elaboración de documentos que guíen a la escuela hacia objetivos preestablecidos.

El modelo actual establecido en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación LODE (1985) especifica, en el Título III en su artículo 36, la composición de los Órganos de Gobierno de los centros públicos, dividiéndolos en dos tipos: los órganos unipersonales y los órganos colegiados; y en su Título IV, los relativos a los centros concertados.

a) Unipersonales: Director, Secretario, Jefe de Estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes. Estos órganos unipersonales tienen su antecedente a principios del siglo XX pues ya en el Reglamento de Escuelas Graduadas de 1918 se establece la figura del Director y del Secretario (Vera y Lapeña, 1989).

b) Colegiados: Consejo Escolar del Centro, Claustro de Profesores y cuantos otros se determinen en los reglamentos a que se refiere el párrafo anterior.

El artículo 38 de la misma ley señala las funciones que corresponden al Director:

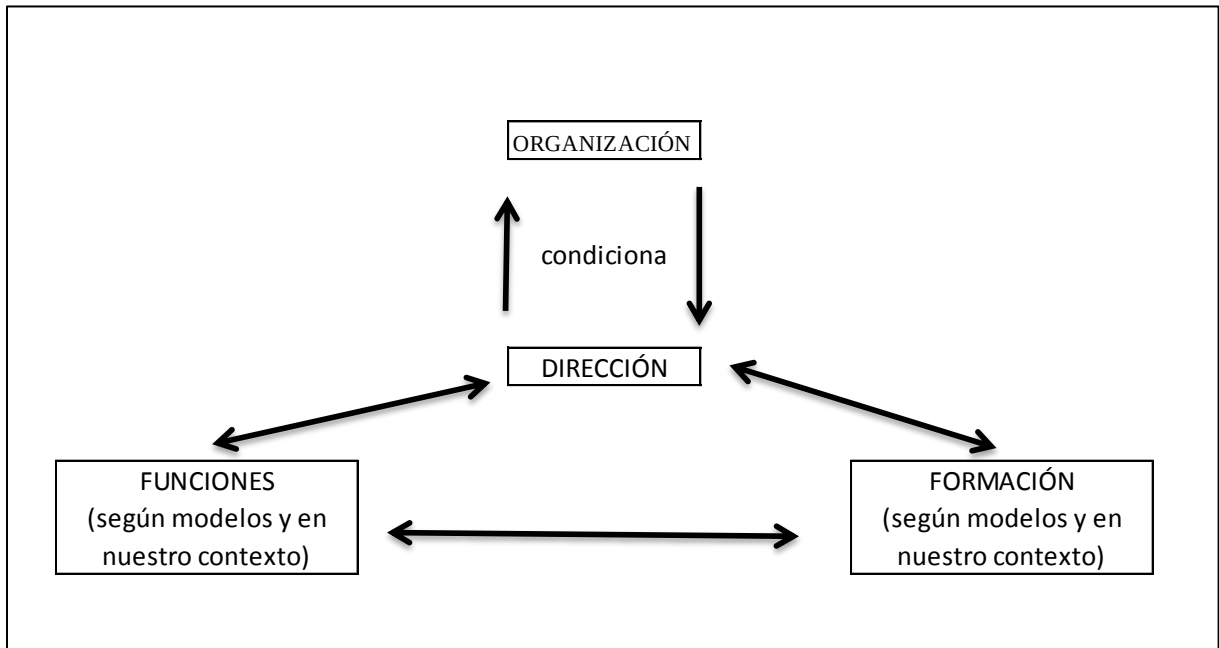
- a) Ostentar oficialmente la representación del Centro.
- b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- c) Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Centro.
- d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
- e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
- f) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del Centro y ordenar los pagos.
- g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del Centro.
- h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
- i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
- j) Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Estas funciones, según Gairin y Darder (1994, p. 143), se pueden concretar en competencias que deben desarrollar los Directores de los centros educativos. Estos autores las agrupan en competencias de carácter político-administrativo, técnico-ejecutivo y pedagógico

2.1.2.2. Nuevos Retos a partir de la LODE

Actualmente nuestros centros (Gairín 1995) se ubican, como podremos comprobar posteriormente, en un contexto de autonomía y con una dirección de tendencia participativa. Las funciones de la dirección están relacionadas con el tipo de organización en el que se ejerce la función directiva y deberán ser coherentes con el modelo de sistema educativo.

Figura 4: Relación entre el modelo directivo y el organizativo (Fuente: Gairín, 1995, p. 122)



La LOGSE (1990), en los fines de la educación señalaba los aspectos que debían primar para lograr el modelo de individuo que quería formar:

- ✓ El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- ✓ La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- ✓ La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- ✓ La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- ✓ La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- ✓ La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- ✓ La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La dirección de un centro actual deberá estar atenta a los cambios que se producen en la sociedad y en el propio entorno en el que se encuentra el centro. El centro debe dejar de mirar hacia sí mismo y gestionar solamente lo que ya existe (Ayerbe, 1997) para proyectar su vista hacia el exterior y, de este modo, ser capaz de aprovechar las oportunidades que se le brindan.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) estableció en 1985 un modelo de dirección que después se desarrollará en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG) en el año 1995. En el año 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en lo que se refiere a las funciones del directivo realizará algunos cambios dando un peso específico al equipo directivo.

Posteriormente, en el año 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), que introduce cambios sustanciales, tanto en el acceso a la dirección como en la concepción de su ejercicio, pero que sin embargo no llega a implantarse con el cambio de gobierno tras su aprobación. Posteriormente, en el año 2006, se publicó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que es la que establece actualmente el modelo de Dirección de los centros escolares.

En el año 2013 se publicó la Ley Orgánica para la Mejora en la Calidad de la Enseñanza. En esta ley todas las funciones de la anterior LOE (2006) se mantienen y se amplían las funciones en relación a la admisión de alumnos y alumnas, la aprobación de la programación general anual y la obtención de recursos complementarios para el centro (LOMCE, 2013, art. 132), que en la LOE estaban asignadas al Consejo Escolar.

Gairín (1995) señala que las actuaciones directivas atribuidas en este periodo se dan en tres ámbitos:

- a) *Administrativo*: Ordenación de procesos administrativos y económicos.
- b) *Pedagógico*: Procesos curriculares y de organización de los grupos humanos implicados en los mismos.
- c) *Relaciones*: Contactos externos al centro que se encuentren relacionados con la función del centro educativo.

Por su parte Álvarez (2006b) propone 5 ámbitos de actuación para los cargos directivos a partir de los cuales se puede analizar el tipo de perfil atribuido a los mismos:

- a) *Ámbito Ejecutivo*: Está relacionado con los resultados que tiene que conseguir la organización, en nuestro caso la escuela, para satisfacción de todos los clientes, en último extremo la sociedad. Este ámbito ejecutivo se traduce en las siguientes actividades: fijar objetivos, dirigir reuniones, tomar decisiones, gestionar la adquisición de recursos, organizar el trabajo de la gente, supervisar el cumplimiento de las decisiones tomadas, controlar los procesos, supervisar el cumplimiento de la normativa, evaluar los resultados.
- b) *Ámbito Burocrático*: La escuela considerada como servicio público, recibe dinero de los contribuyentes mediante presupuestos directos o por medio de subvenciones y los debe administrar eficientemente.
- c) *Ámbito Innovación*: Para dar respuesta a una sociedad en constante cambio, la escuela tiene que adecuar el currículo, las metodologías de enseñanza-aprendizaje a las necesidades actuales y es esta necesidad de responder a las demandas sociales lo que hace que la escuela tenga que mirar constantemente a la sociedad.
- d) *Ámbito Integración*: La reunión de los actores del hecho educativo alrededor de un proyecto común es lo que hace que la escuela sea el lugar adecuado para la integración de los individuos en el sentido más amplio de la palabra. Es la escuela de la comunidad educativa.
- e) *Ámbito Institucional*: nos habla de las relaciones de la escuela con la administración en general y con la educativa en particular de la que es representante. La escuela mira hacia fuera de sus muros y colabora con otras instituciones.

Utilizando este modelo de categorización (Álvarez, 2006b) presentamos en la tabla 10 un análisis comparativo de las funciones atribuidas al director en la legislación arriba reseñada.

Tabla 10: Diferencias y Similitudes en las competencias del Director. (adaptada de Álvarez, 2006)

Funciones Director LODE (Ley Orgánica 8/1985)	Funciones Director LOPEG (Ley Orgánica 9/1995)	Funciones Director LOCE (Ley Orgánica 10/2002)	Funciones Director LOE (Ley Orgánica 5/2006)	Funciones Director LOMCE (Ley Orgánica 8/2013)
ÁMBITO EJECUTIVO	ÁMBITO EJECUTIVO	ÁMBITO EJECUTIVO	ÁMBITO EJECUTIVO	ÁMBITO EJECUTIVO
1. Ejerce la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	1. Cumple y hace cumplir las leyes	1. Ejerce la jefatura del personal	1. Ejerce la jefatura del personal	1. Ejerce la jefatura del personal
2. Cumple y hace cumplir las leyes	2. Ejerce la jefatura del personal	2. Garantiza el cumplimiento de la ley	2. Garantiza el cumplimiento de las leyes	2. Garantiza el cumplimiento de las leyes
3. Convoca y preside los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro	3. Dirige y coordina actividades	3. Dirige las actividades del centro	3. Dirige las actividades del centro	3. Dirige las actividades del centro
4. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.	4. Aplica régimen disciplinario	4. Efectúa nombramientos	4. Efectúa nombramientos	4. Efectúa nombramientos
5. Dirige y coordina todas las actividades del centro	5. Impone correcciones de acuerdo con lo establecido en el Consejo Escolar	5. Impone medidas disciplinarias	5. Impone medidas disciplinarias	5. Impone medidas disciplinarias
6. Propone nombramientos	6. Designa y propone responsables	6. Convoca y preside reuniones	6. Convoca y preside reuniones	6. Convoca y preside reuniones
	7. Ejecuta acuerdos de órganos colegiados	7. Ejecuta acuerdos	7. Ejecuta acuerdos	7. Ejecuta acuerdos
	8. Convoca y preside actos académicos y órganos colegiados	8. Impulsa la evaluación interna	8. Impulsa la evaluación interna	8. Impulsa la evaluación interna
			9. Ejerce la dirección pedagógica	9. Ejerce la dirección pedagógica
			10. Colabora en la evaluación del profesorado	10. Colabora en la evaluación del profesorado.
				11. Aprobar la programación general anual del centro.
				12. Decidir sobre la admisión de Alumnos y Alumnas
ÁMBITO BUROCRÁTICO	ÁMBITO BUROCRÁTICO	ÁMBITO BUROCRÁTICO	ÁMBITO BUROCRÁTICO	ÁMBITO BUROCRÁTICO
1. Autoriza gastos	1. Autoriza gastos	1. Controla obras y suministros	1. Contrata obras, suministros	1. Contrata obras, suministros
2. Ordena los pagos	2. Ordena pagos	2. Autoriza gastos	2. Autoriza gastos	2. Autoriza gastos
3. Visa certificaciones	3. Visa certificaciones	3. Ordena pagos	3. Ordena pagos	3. Ordena pagos
	4. Realiza contrataciones de obras	4. Visa certificados	4. Visa certificados	4. Visa certificados
	5. Contrata servicios y suministros	5. Visa documentación administrativa	5. Visa documentación administrativa	5. Visa documentación administrativa
		6. Ordena procesos administrativos	6. Ordena procesos administrativos	6. Ordena procesos administrativos
				7. Aprobar la obtención de recursos complementarios
				.
	ÁMBITO INNOVACIÓN	ÁMBITO INNOVACIÓN	ÁMBITO INNOVACIÓN	ÁMBITO INNOVACIÓN
	1. Vela por el desarrollo del Proyecto Educativo y	1. Promueve planes de mejora	1. Promueve la innovación	1. Promueve la innovación
		2. Promueve proyectos de		

programaciones		3. innovación Promueve proyectos de investigación		
ÁMBITO INTEGRACIÓN	ÁMBITO INTEGRACIÓN	ÁMBITO INTEGRACIÓN	ÁMBITO INTEGRACIÓN	ÁMBITO INTEGRACIÓN
1. Favorece la convivencia	1. Fomenta el clima de trabajo y estudio 2. Favorece la convivencia 3. Impulsa la colaboración con las familias	1. Favorece la convivencia 2. Garantiza la mediación 3. Impulsa la colaboración familiar 4. Fomenta el clima escolar 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores	1. Favorece la convivencia 2. Garantiza la mediación 3. Impulsa la colaboración familiar 4. Fomenta el clima escolar 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores	1. Favorece la convivencia 2. Garantiza la mediación 3. Impulsa la colaboración familiar 4. Fomenta el clima escolar 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores
ÁMBITO INSTITUCIONAL	ÁMBITO INSTITUCIONAL	ÁMBITO INSTITUCIONAL	ÁMBITO INSTITUCIONAL	ÁMBITO INSTITUCIONAL
1. Ostenta la representación del centro	1. Ostenta la representación del centro 2. Colabora con la Administración 3. Representa a la Administración educativa	1. Ostenta la representación 2. Colabora con la administración 3. Colabora en la evaluación externa	1. Ostenta la representación 2. Colabora con la Administración 3. Colabora en la evaluación externa 4. Impulsa la colaboración con otras instituciones y organismos	1. Ostenta la representación 2. Colabora con la Administración 3. Colabora en la evaluación externa 4. Impulsa la colaboración con otras instituciones y organismos

Las consecuencias que se derivan de esta evolución parecen claras y Murillo et al. (1995) las concreta en los siguientes términos:

- Los centros adquieren mayor poder de decisión y que deberá ser acorde con la realidad que viven tanto interna como externa.
- La autonomía exige un mayor esfuerzo de adaptación a las demandas de la sociedad y al entorno en el que se enclava el centro, exige también ser sensible a la irrupción de diversas culturas, razas, credos, etc.
- Aumenta el interés por la calidad y por la evaluación tanto externa como interna del centro. La evaluación permite la mejora continua.
- Impulsa la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa en la marcha del centro.

Martín (1999) señala la necesidad de configurar un modelo de dirección que dé respuestas a las necesidades del entorno próximo e institucional en el que se encuentra inmerso el centro

educativo. Es por esto que el tipo de director que estará a la cabeza de los centros educativos de la sociedad actual no debiera ser una persona que siguiera un modelo de dirección personal, que Gimeno (1995) define como aquella que fundamentalmente toma las decisiones, que puede parecer más directo, eficaz y con una línea de actuación más clara. El director actual debería seguir un modelo de dirección colegiado en el que se comparte la toma de decisiones, se promueven iniciativas, se corresponsabiliza de la marcha del centro a la comunidad educativa; un modelo que impulse el trabajo en equipo y que potencie la comunicación; una organización clara, flexible e integradora, donde el respeto, el clima sean partes importantes del mismo (Martín, 1999). Esta dirección estará en consonancia con la que proponen las actuales disposiciones legales y que, según Gairín (1995), se caracteriza por ser participativa (consejo escolar, equipo directivo, claustro) y no profesional.

Navarro (2001), Inmegart (1995), Gairín (1995) y Álvarez (2006a) coinciden al enunciar algunas exigencias de la dirección de hoy:

- ✓ Participativa y coordinadora de actuaciones. Ya no se debería entender una dirección sin la participación de toda la comunidad educativa en los ámbitos que les afectan.
- ✓ Impulsora de innovaciones para dar respuestas a la cambiante sociedad en la que se desenvuelve; será capaz de evaluar los resultados obtenidos para así poder modificar las actuaciones con vistas a mejorar los resultados.
- ✓ Intervendrá en la resolución de los conflictos, que no percibirá como algo negativo que hay que evitar sino como la oportunidad de avanzar y de mejorar.
- ✓ Más autónoma en la medida en que es única por las circunstancias singulares que la definen.
- ✓ Promotora de un centro más colaborativo en su funcionamiento.
- ✓ Con una formación específica, que haga desaparecer las carencias que se detectan en su formación.
- ✓ Con conocimientos técnicos sobre los elementos y los documentos a elaborar, ya que la autonomía trae consigo la responsabilidad de crear documentos que se enraícen en el centro, documentos como el Plan Anual de centro, o como el Proyecto Educativo de Centro y el propio Proyecto de Dirección.
- ✓ Que ejerzan un liderazgo educativo que atraiga e ilusione a la comunidad educativa para avanzar en una dirección.

- ✓ Formular la Misión y la Visión del centro como partes importantes de la realidad del mismo.
- ✓ Conductor del cambio organizacional que posibilite la adaptación del centro escolar a las nuevas exigencias de la sociedad y que ayude a desarrollar capacidades, en los alumnos, que den respuesta a las mismas.
- ✓ Integrador de los diferentes pensamientos que potencien las capacidades del alumnado e integre a todos en una sociedad común.

Todo ello supone, como afirman Inmmegart et al. (1995), ser capaz de trabajar con distintos grupos de alumnos, profesores, padres, Consejo Escolar, Equipo directivo. Supone la necesidad de desarrollar unas habilidades para trabajar con intereses varios, trabajar en grupo y en equipo, ser capaz de dirigir reuniones y prepararlas, realizar órdenes del día, etc. Esta nueva situación exige cooperación, colegialidad y actividad de equipo. Es, por tanto, que la dirección no tiene sentido en sí misma, es la práctica diaria, el servicio a los demás, a los alumnos, a la comunidad educativa y al entorno la que le provee de sentido. La capacidad de aprender y de adaptarse a las circunstancias sociales de la dirección posibilitará que el centro se convierta en una organización que aprende y colaborativa (Martín, 1999).

2.1.3. Dirección y Liderazgo para una organización que aprende

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995) establece en su artículo 8 el mandato de favorecer la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa por medio de diferentes cauces para los distintos colectivos que la componen.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en el segundo principio de su preámbulo, habla de la necesidad de que los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir una educación de calidad para ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo. En el capítulo primero del título preliminar, en su artículo 1, nos habla de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes que se desarrolla posteriormente en el Título V de Participación, autonomía y gobierno de los Centros.

Legislada la obligatoriedad de la participación de la Comunidad Educativa en la vida de los centros educativos, es tarea de la organización articular esa participación.

La acción educativa debe ser el resultado del esfuerzo conjunto de la comunidad. Ya no hablamos de acciones aisladas de padres, profesores y alumnos sino de acuerdos, de participación y de compromiso. Estos cambios deben marcar a la hora de optar por un modelo de dirección y un estilo de liderazgo.

Ahora bien, es necesario preguntarnos qué tipo de organización es la más adecuada para poner en práctica la participación que manda la ley.

La sociedad del siglo XXI es una sociedad en constante cambio y la escuela, además de formar parte de ella, debe ser una organización capaz de dar respuestas a esos cambios (Kouzes y Posner, 1987; Bass, 2000; Bernal, 2000). Para ello es imprescindible que la escuela, conozca bien el entorno en el que se encuentra ubicada y las características de la comunidad educativa que la forma. De este modo será capaz de adaptar las necesidades educativas a las necesidades del cambio y así dar respuesta a la sociedad en la que se encuentra inserta (Apalategui, 2000; Bolam, 2004; Valenciaga, 2004).

Cambiar no es fácil y el cambio en la organización precisa de acciones conjuntas y colaborativas que contribuyan a aprender y a generar una nueva realidad (Kotter, 1990; Álvarez, 2000; Bolívar, 2000b). El cambio que debe promoverse en la escuela debe ser un cambio en movimiento, un cambio constante y no un cambio estático que aleje a la escuela de la sociedad. Para cambiar de ese modo es necesario el aprendizaje. Un aprendizaje que permita a la escuela organizar su propio cambio, estar abierta constantemente al aprendizaje, en mejora continua, en constante evaluación para que conociendo las fortalezas y las debilidades pueda seguir aprendiendo (García Olalla, 1998; Bolívar, 2000a; Salamé, 2000).

Sin embargo, este cambio no puede ser asumido por una dirección no participativa. Esta escuela en cambio constante es una organización que precisa de una dirección participativa, una dirección en equipo capaz de potenciar y animar el aprendizaje de la organización, capaz de animar el cambio. Una dirección en la que el directivo sea protagonista del cambio pero no el único protagonista. El directivo debe de ser junto al resto de la comunidad educativa co-protagonista de ese cambio (López, 1997; Tejada, 1997; Bolívar, 2001); pero no un cambio aleatorio, no un cambio sin rumbo, no una organización que aprende por aprender, sino una organización que asentada en su misión tenga una visión clara de futuro (Kotter, 1990; Álvarez, 2000; Villa, 2004), una dirección capaz de movilizar a las fuerzas que confluyen en la escuela y que ayudan a cumplir los objetivos, a obtener resultados (Kouzes y Posner, 1997; Álvarez, 2003).

La implantación de novedades, la ruptura con lo anterior para avanzar siempre provoca incertidumbres, miedos y rechazos y la escuela no es una excepción. Una organización que aprende proporciona cambios, desarrolla ideas, estrategias. Una escuela que aprende, una organización que aprende, no teme al cambio y debería contar con un liderazgo inclusivo, flexible, descentralizado y capaz de implicar a todos (Bernal, 2000; Bolívar, 2000a; Senge, 1997; Villa, 2004; Bolívar, 2000b).

Martín (2002) afirma que estas nuevas realidades han modificado el estilo de liderazgo de los directores educativos. Un liderazgo que permita compartir responsabilidades y cooperar en la toma de decisiones.

La escuela como organización que aprende precisa de un liderazgo vertical, de arriba abajo y de abajo arriba, y de un liderazgo horizontal. Un liderazgo que incorpore personas al proyecto común haciéndolas partícipes de él, ejerciendo en la comunidad educativa una influencia que permita compartir responsabilidades, que distribuya el liderazgo entre todos, que se vea a la organización como labor de todos que solamente tiene sentido si existe un trabajo juntos orientados por la misma misión (Kouzes y Posner, 1987; López, 1997; Senge, 1997; Bass, 2000; Bernal, 2000; Bolívar, 2000a; Martín, 2002; Bolam, 2004).

Cualquier estilo de liderazgo no se presenta válido para este tipo de necesidades. Los líderes transformacionales consiguen mejores resultados de sus seguidores que los líderes transaccionales y, por lo tanto, parece que son más adecuados para gestionar el cambio. Cuando el líder ejerce un liderazgo transformacional aumenta la satisfacción, el compromiso y la eficacia en sus seguidores en mayor medida que si el liderazgo ejercido es de tipo transaccional (Kouzes y Posner, 1987; García Olalla, 1998; Bass, 2000; Leithwood, 2004; Villa, 2004). El líder debe tener una visión clara del futuro que pueda transmitir con nitidez a sus seguidores y haciéndoles partícipes de ella incorporarles al proceso de cambio de la organización.

El líder transformacional se constituye en un agente de cambio dispuesto a impulsar el desarrollo profesional de los profesores, a preocuparse por la gente que lidera, y esto genera un mayor compromiso de las personas.

Es por tanto, el líder un agente de cambio en la escuela, un agente que dependiendo como ejerza ese liderazgo se alcanzarán los objetivos propuestos y el éxito de la organización (Salamé, 2000).

En definitiva, la organización que aprende del siglo XXI demanda una serie de cambios en la misma que le permitan responder a los retos que la sociedad le propone. El directivo de la organización que aprende debe complementar el ejercicio de la dirección con un estilo de liderazgo que permita desarrollar a los demás miembros de la organización la capacidad de erigirse ellos mismos en líderes.

Un directivo que a la vez sea capaz de dirigir y de ser punto de referencia de la organización, capaz de mediar en una red compleja de realidades y capaz de vivir en situaciones de constante cambio, con resistencia al estrés y con capacidad para captar el entorno cambiante (Villa, 2004).

2.2. El Trabajo en Equipo

¿Es necesario el trabajo en equipo en las organizaciones y en particular en las organizaciones educativas? Esta es una pregunta que nos podríamos formular ante la cantidad de informaciones que nos hablan de la necesidad del trabajo en equipo y de las bondades del mismo.

Las organizaciones, las educativas también, afrontan retos del entorno que les obligan a reflexionar sobre su acción y también sobre la eficacia de esas acciones. Estos retos, en general, superan la acción del individuo y de alguna manera obligan a los individuos a unirse para conseguir dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad.

Las organizaciones han realizado en los últimos años grandes esfuerzos por promover la cooperación entre sus miembros, intentando redefinir los roles de todos los componentes de la organización e intentando que entre ellos se establezca una visión compartida para la construcción de un fin común (González, Silva y Cornejo, 1996)

Trabajar en equipo tiene unas ventajas muy importantes para el desarrollo de la organización pero también pide cambios sustanciales en el comportamiento de la misma y de sus miembros. Como sugiere Dyer (1988), antes de tratar de trabajar en equipo hay que asegurarse que esta metodología de trabajo es buena para la organización.

2.2.1. Grupos y equipos en la organización

El ser humano es un ser social. Ser social significa interactuar con otros seres humanos, influir sobre ellos y ser influido. El ser humano vive en sociedad y solamente esta socialización, este estar con los demás, este ser influido por los demás es lo que le da el carácter de ser humano. Podríamos decir que el ser humano se humaniza en la medida en la que se socializa, en la medida en la que influye y es influido; en definitiva, en la medida en la que vive y se desarrolla en sociedad, al lado de y con otros seres humanos.

El ser humano, por el hecho de ser social, necesita mantener contactos con otros iguales y este estar con otros da lugar a la existencia de agregados, grupos y equipos. Las diferencias entre ellos vendrán dadas fundamentalmente por la intensidad de las interacciones que se den entre sus componentes y los fines que persigan sus integrantes. El mundo del trabajo es uno de los ámbitos en el que las interacciones entre los seres humanos se hacen más evidentes y, como asegura Macedo (2004), el trabajo, aún el más solitario de todos los trabajos si ha tenido un antes y/o tendrá un después en el que intervendrán otras personas en su preparación, en su desarrollo y en su evaluación.

En las líneas anteriores se ha hecho referencia a diferentes formas de contacto, de interacción entre los seres humanos. De las tres, agregado, grupos y equipos, la que muestra una interacción más débil entre sus miembros es el agregado. Podríamos definir un *agregado* como la reunión de personas para un mismo fin pero sin ninguna interacción entre ellas. Cuando nos referimos a los *grupos* y los *equipos* las cosas cambian de una manera sustancial. Son múltiples los intentos que, a lo largo de la literatura, se han hecho para definir con precisión grupos y equipos. Dependiendo del ángulo, del enfoque con el que el autor se acerca a los conceptos sus definiciones varían sustancialmente.

Realizar una revisión exhaustiva y profunda de las diferentes definiciones de grupos que se han elaborado a lo largo del tiempo no nos llevaría a una definición consensuada y excede al objetivo de nuestro trabajo; haremos referencia a ciertas concepciones que nos permitan delimitar el sentido que queremos dar a estos términos en el marco de nuestro estudio. Salanova, Prieto y Peiró (1996), y Gil y García (1993) coinciden en definir grupo como la unidad básica a través de la cual las organizaciones estructuran su trabajo. Busquets (1971) define al grupo por la interacción que se hace entre las personas en un contexto determinado que será más fuerte que entre otras que no constituyan grupo. González, Silva y Cornejo (1996) señalan que la diferenciación e integración de roles es la mejor manera de describir a

un grupo. Ballenato (2005, p. 35) define grupo como “una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que individualmente”. La conexión entre individuos a través de objetivos comunes es lo que define al grupo según Bass (1951). En esta misma línea define grupo Villa (2002) cuando habla de individuos unidos por la satisfacción mutua de sus necesidades. Para Shaw (1980) es la influencia mutua de los elementos del grupo la que define al grupo. Barriga y Caparrós (1980) rebaja la exigencia para formar grupo a la relación en directo que mantienen las personas.

Johnson y Johnson (1988) (citados por González, Silva y Cornejo, 1996) y Trechera (2004), diferencian grupos efectivos/eficaces de grupos no efectivos/no eficaces. En las tablas 10 y 11 presentamos las características atribuidas por estos autores a cada uno de ellos.

Tabla 11: Grupos Efectivos y no Efectivos. (Fuente: adaptado de Johnson y Johnson, 1998, p. 11)

	GRUPOS EFECTIVOS	NO EFECTIVOS
METAS	Claridad de metas, ajuste de metas individuales y grupales, estructura cooperativa de las metas	Metas impuestas, estructura competitiva.
COMUNICACIÓN	Comunicación abierta, se pueden expresar sentimientos e ideas.	Comunicación unidireccional, no importan los sentimientos.
PARTICIPACIÓN	Participación y liderazgo distribuido entre todos sus miembros.	Participación desigual, liderazgo designado por la autoridad.
PODER E INFLUENCIA	Poder e influencia equilibrados y compartidos, la habilidad y la información los determinan.	La posición determina la influencia y el poder, obedeciendo a la autoridad.
TOMA DE DECISIONES	La implicación. La discusión y consenso guían la toma de decisiones.	Decisiones tomadas por la autoridad, poca implicación y discusión en el grupo.
CONFLICTO	Visión positiva del conflicto, se afronta.	Se ignora, se suprime o evita el conflicto.
COHESIÓN Y CONTROL	Se fomenta la cohesión. Alta inclusión, aceptación, apoyo y confianza.	Control por la fuerza, conformidad a la norma.
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Alta adecuación a la solución de problemas.	Baja adecuación a la solución a problemas.
EVALUACIÓN	Los miembros evalúan su funcionamiento y deciden como actuar.	La autoridad evalúa y decide los cambios.
INNOVACIÓN	Se fomenta la innovación, se afronta el riesgo.	Se fomenta el orden, al autoridad y la estructura.

Tabla 12: Grupos Eficaces e Ineficaces. (Fuente: Trechera, 2004, p. 38)

GRUPO EFICAZ	GRUPO INEFICAZ
La atmósfera es informal y relajada.	La atmósfera es de aburrimiento, indiferencia y/o tensión.
Todos participan de las discusiones y suelen estar relacionadas con las tareas del grupo	Unos pocos dominan la discusión y a veces aportan elementos que nada tienen que ver con ella.
Los miembros aceptan y comprenden las tareas del grupo.	Los miembros presentan objetivos diferentes, en conflicto con las tareas del grupo.
Se escuchan todas las ideas	No se escucha. Cada uno suelta su discurso in escuchar a los otros.
Existen diferencias, desacuerdos, que se expresan sin hostilidad	Los desacuerdos se suprimen autoritariamente, degeneran en guerra abierta o se “resuelven” por votación e imposición de una mayoría pequeña.
La mayoría de las decisiones se toman por consenso.	Las decisiones se toman de manera precipitada y sin examinar a fondo.
La crítica y retroalimentación es frecuente e intenta limar obstáculos.	La crítica entraña hostilidad personal y produce tensión.
Los miembros tienen la libertad de “expresar su sentir”. No evasivas ni “agendas encubiertas”	El sentir personal se oculta, creando un clima artificial y de desconfianza.
Hay una asignación de tareas y decisiones claras.	Las decisiones suelen ser confusas. Nadie sabe quién va a hacer qué cosa.
No hay muestras de que se luche por el poder.	El “líder” formal siempre intenta resaltar su labor “fiscalizadora”

Al observar con atención ambas tablas lo primero que nos llama poderosamente la atención es el alto grado de coincidencia entre ellas. Observemos que las diferencias de los grupos eficaces y no eficaces se centran en dos ámbitos: por un lado, el ámbito de las tareas y, por otro lado, el de las relaciones. En los grupos efectivos existe una visión conjunta de las metas, todos los miembros del grupo tienen una visión conjunta de los objetivos del grupo y, además, desde el punto de vista personal pueden expresar con libertad y de forma abierta sus sentimientos. La toma de decisiones se enmarca dentro del proceso lógico de diálogo, de discusión y de consenso. La evaluación es una práctica que permite analizar lo realizado y tomar las decisiones adecuadas para el futuro.

Si queremos definir *equipo* nos encontramos ante un escenario similar al que nos hemos movido al definir grupo. Muchos son los autores que abordan de una manera más o menos explícita la definición de equipo y se convierte en una gran dificultad el intento de encontrar una definición que permita recoger todas las características del significado de equipo. Es necesario, sin embargo, señalar el mayor consenso existente en la definición de equipo que en la de grupo entre los autores. Como ejemplo de definición de grupo podemos tomar la que propone Ruè (2001, p. 34) quien señala que

Equipo de trabajo es un conjunto de personas colaborando juntas, lo que les lleva a compartir percepciones, a elaborar propuestas en común, a valorar y debatir sobre procedimientos de trabajo y a asumir compromisos en relación con los objetivos y referentes de actuación que generan en común.

Otros autores (Aguado, Lucía y Arranz 2008; Sánchez, 2006; Gil y García, 1993; López, 2007; Trechera, 2004; Katzenbach, 2000; Robbins, 1996) señalan que, además de estas características, los componentes que forman un equipo tienen que tener habilidades diferentes para conseguir los objetivos comunes de los que se sienten responsable.

Trechera (2004, p. 37) y Ballenato (2005, p. 25) señalan las diferencias entre grupo y equipo de trabajo recogidas en la tabla 12.

Tabla 13: *Diferencias entre Grupo y Equipo. (Fuente: elaborado a partir de Trechera, 2004, p.37 y Ballenato, 2005, p. 25)*

GRUPO	EQUIPO
En un grupo sólo existe un interés común.	El equipo tiene una meta definida..
El trabajo se distribuye en partes iguales.	El trabajo se distribuye según las capacidades y habilidades personales, o bien dando posibilidad de desarrollo de nuevas habilidades.
Cuando alguien termina su tarea se puede marchar. Una vez terminado el trabajo individual se entrega para incluirlo en el informe, pero no existe la obligación de ayudar a otros.	Cada miembro del equipo está en comunicación con los demás para asegurar los resultados. Si alguien termina alguna parte ayuda a recoger información o mejorarla a otros miembros del equipo, o se buscan nuevas funciones mientras el trabajo no esté terminado.
Puede existir o no un responsable o coordinador.	Existe un coordinador que enlaza los avances, comunica las dificultades, muestra avances parciales a todo el equipo.
Los logros se consiguen independientemente para cada miembro.	Los logros son mérito del todo el equipo.
No existe necesariamente un nivel de compromiso.	Existe un gran nivel de compromiso pues cada miembro del equipo realiza el mejor esfuerzo por los resultados.
Las conclusiones son individuales, pueden ser varias.	Las conclusiones son colectivas
Los integrantes se pueden volver expertos en el tópico que investigan pero ignorantes en el resto.	Todos los miembros desarrollan nuevas experiencias de aprendizaje que pueden incorporar nuevas experiencias de autoaprendizaje.
No existe un estilo, una cultura, un sistema de valores, una mística.	Se crea una práctica de valores: honestidad, responsabilidad, liderazgo, innovación y espíritu de superación personal.
No es necesaria la autoevaluación.	La evaluación está presente a lo largo de todo el trabajo en equipo.

Observando esta comparación queda rápidamente en evidencia que el trabajo en equipo exige un compromiso de mayor profundidad, de mayor calado que el trabajo en grupo.

La transformación de grupos en equipos es posible, tanto los equipos como los grupos no suponen compartimentos estancos sin comunicación posible entre ellos. Para que la conversión de los grupos en equipos sea efectiva tienen que darse (Aguado, Lucía y Arranz, 2008) cuatro condiciones básicas:

- Existencia de un objetivo común.
- Mantener la interdependencia en las tareas.
- Compartir responsabilidad con los resultados obtenidos.
- Percibirse como miembro de un equipo de trabajo.

La existencia de un objetivo común puede hacer referencia a un objetivo más elevado que los personales que oriente a éstos hacia aquél. Un objetivo que hace que las tareas no se perciban como piezas aisladas que por suma de las partes constituyen un todo, sino como unas piezas que dibujan un puzle en el que la falta de una de ellas imposibilita la existencia del todo y esto es responsabilidad de todos los miembros del equipo, pues siendo cada uno responsable directo de su tarea la interdependencia de ellas le hace corresponsable de los resultados del equipo. Lo expuesto genera una gran percepción de pertenencia y ésta, a su vez, promueve la interdependencia, la corresponsabilidad y el logro del objetivo común. Es un sistema bidireccional que se retroalimenta y que consigue que el equipo sea cada vez más fuerte y se encuentre cohesionado mientras se den las condiciones de existencia.

Senge (1998) afirma que un equipo lo es cuando un grupo comienza a comprenderse y a trabajar productivamente juntos; y el autor lo traduce en: la responsabilidad compartida, la participación activa de los miembros del equipo, la obtención de procesos sinérgicos a partir de la complementariedad de recursos, la búsqueda del consenso, el liderazgo compartido y un compromiso colectivo con el objetivo.

Salanova, Prieto, y Peiró (1996) afirman que el desarrollo de las organizaciones se basa en la construcción y desarrollo de equipos de trabajo. Antúnez et al. (2002) señalan al trabajo en equipo como un modo de funcionar de las organizaciones, y Bass (2000) asegura que el equipo de trabajo es la alternativa a la forma jerárquica de estructuración que han tenido hasta el siglo XXI las organizaciones. Parece evidente, por tanto, que el equipo aporta beneficios para el desarrollo de la organización educativa. González, Silva y Cornejo (1996), Gil y García (1993) y López (2007) señalan algunos de estos beneficios.

- Son más rápidos y flexibles para detectar deficiencias y solucionar problemas que los sistemas tradicionales.
- Favorecen la satisfacción de los empleados y la calidad de la vida laboral.
- Facilitan el aprendizaje y la adquisición de habilidades y destrezas para desempeñar una tarea.
- Potencian el compromiso y la implicación en la tarea y en la organización.
- Se consigue mayor calidad de los productos y servicios.
- Información y conocimientos más completos, aunando conocimientos de varios sujetos.
- Diversidad de enfoques, que permite una visión heterogénea y más amplia, importante en la resolución de problemas.
- Medios para generar nuevas ideas y soluciones creativas a problemas complejos.
- Aceptación y apoyo a las soluciones por parte de los miembros, como resultado del proceso de toma de decisiones.
- Legitimidad de las decisiones tomadas, frente al carácter arbitrario y autocrático que puede tener una decisión individual.
- Satisfacer necesidades personales de instrucción y de organización.
- Facilitar la investigación, la innovación y la reforma curricular.
- Apoyar la transformación social y el cambio de valores.
- Mejorar las relaciones personales y sociales.
- Promover el desarrollo profesional.

En suma, parece evidente que la definición de equipo no es una tarea sencilla y que son múltiples sus definiciones. Por tanto no trataremos de dar una definición de equipo sino que enunciaremos las características, las condiciones básicas, que debe tener un equipo para ser considerado como tal y que Antúñez (2002) señala como:

- Interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles.
- Responsabilidad individual y colectiva respecto a los objetivos.
- Habilidades de intercambio interpersonal.
- Sentido de pertenencia.
- Interacción entre los miembros del equipo.

2.2.2. Estructura de los Equipos. El concepto de rol

Las personas en cuanto miembros de las organizaciones estamos dentro de una estructura, que la definimos como la forma que adopta el sistema de relaciones de los individuos dentro de un grupo. Dentro de las organizaciones las personas ocupan posiciones concretas y forman parte de diferentes grupos tanto formales como no formales. A través de estos grupos se produce un entramado de relaciones que atribuye a las personas diferentes papeles o roles. El concepto de rol ha sido definido por distintos autores (Yinger, 1965; Arizeta y Ayestarán, 2003) que señalan al rol como un conjunto de patrones y comportamientos esperados y atribuido a alguien que ocupa una determinada posición concreta en la organización.

El proceso de construcción del rol se realiza a partir de las expectativas que se tengan atribuidas al individuo pero es necesario reconocer que esta construcción de rol también está supeditada a la situación en la que se encuentre el individuo. La construcción del rol, por otra parte, no es un proceso que se libre de posibles dificultades y limitaciones a las que tendremos que prestar atención. Estas limitaciones o dificultades están relacionadas con la sobrecarga del rol, la ambigüedad del rol y el conflicto.

Gacía Olalla (1998, citando a Delgado, 1993) y Schein (1982) al hacer mención a la sobrecarga del rol, la ambigüedad del rol y el conflicto, señalan que:

- La *sobrecarga de rol* está relacionada con la diferencia entre las expectativas que los demás ponen en la persona y la capacidad de ésta para llevarlas a efecto.
- La *ambigüedad del rol* tiene que ver con el desconocimiento que las personas tienen sobre lo que se espera de ellas. Este desconocimiento puede ser por falta de comunicación de esas expectativas, lo que provoca una inseguridad en el individuo a la hora de actuar.
- El *conflicto de roles* se manifiesta cuando las personas y el individuo tienen expectativas diferentes o cuando existe un conflicto entre el rol a desarrollar y los valores del individuo.

Estas dificultades se pueden superar y para ello el individuo debe hacer un estudio profundo de lo que supone la asunción del rol en cuestión y, por otro lado, se tiene que dar una negociación con la organización que aclare de modo el alcance del rol de manera que las expectativas queden bien delimitadas y sean ajustadas.

El modelo de rol basado en las expectativas destaca, por una parte, a la organización que es la que crea las expectativas y, por otra, al propio individuo que es quien las recoge para responder de una manera determinada a las mismas por medio de un comportamiento y una conducta (Katz y Khan, 1978).

Tomando en consideración lo dicho por Schvarstein (1991, p. 50) las organizaciones para lograr sus fines realizan a los individuos dos peticiones:

- La primera es de carácter estático: el rol es una estrategia de la organización para afrontar todo tipo de situaciones que se repitan a menudo y exige, a quienes lo detentan, comportamientos estables tendentes a la consecución de un fin.
- La segunda es de carácter dinámico: el carácter situacional hace que se espere flexibilidad y variedad de respuestas a quienes detentan estos roles.

Estas demandas cambiantes del entrono hacen que tanto la organización como el individuo tengan que elaborar respuestas de actuación a los cambios. Por un lado, la organización dotará al individuo de la autonomía necesaria para la elección de los comportamientos más adecuados de acuerdo a la situación y, por otro lado, el individuo deberá enmarcar esa autonomía en las demandas de la organización.

Ariceta y Ayestarán (2003) otorgan un papel muy importante y activo en la definición y desarrollo de los roles. Las personas al desempeñar un rol tienen una cierta autonomía para modificar algunas conductas preestablecidas y formar un rol nuevo a partir de sus características personales.

Los roles que las personas adoptan, en definitiva, son el resultado de las características personales, de las interacciones con los demás y con la propia organización. Se debe tener en cuenta esta relación entre los miembros de una organización cuando ésta se encuentra en el proceso de elaboración de un equipo de trabajo; en palabras de Belbin (1993, p. 63) “Analizar como la interacción entre los miembros de un equipo tiene como consecuencia la asunción de distintos roles interdependientes, funcionales y efectivos para la finalización de la tarea del equipo”.

Finalmente, Schvarstein (1991, citado por Ros, 2006) señala que es preciso distinguir entre la función y su status en un rol. La función hace referencia a los propósitos, a los objetivos del rol y el status hace referencia a la situación del rol dentro de la organización, es decir, tiene que ver con las relaciones con los demás roles.

2.2.3. Modelos de Roles de Equipo

Ros (2006) señala que cuando se ha investigado sobre los roles de equipo los expertos han introducido un lenguaje que permite definir diferentes tipos de roles que las personas desarrollan en los equipos de trabajo e identifica los roles funcional, de equipo, natural y evitado como los delimitadores de las relaciones con la tarea, por un lado, y con las relaciones, por el otro.

La orientación a la tarea hace referencia al movimiento del grupo hacia la misma y las relaciones se refieren al soporte emocional, a la conducta que hace feliz al grupo (Aritzeta y Ayestarán, 2003).

Belbin (1981) es quien primero introduce el término *rol de equipo* haciendo referencia al modo individual, personal, de comportarnos, de contribuir a la tarea y de relacionarnos con otras personas en el grupo de trabajo.

Poblete (1999) señala que los roles de equipo se diferencian significativamente de los *roles funcionales* pues mientras éstos hacen referencia a la ejecución del trabajo en sí mismo, aquellos se refieren a la vida y a las relaciones del grupo.

Podemos deducir que las personas en cuanto a miembros de un equipo tienen que desarrollar un rol de equipo que sería, de algún modo, el compromiso que una persona adquiere ante el equipo para desarrollar una determinada función en el equipo.

Ros (2006), haciendo referencia a diversas investigaciones (Belbin, 1981; Margerison y Cann, 1984; Mumma, 1988), concibe los *roles naturales* como aquellos que son más cercanos a las personas, aquellos en los que se encuentran más cómodos, son los roles preferidos. Por otro lado, existen aquellos roles que las personas tienden a rechazar por no sentirse cómodas en ellos y son los *roles evitados*.

Los roles de equipo tratan de ser explicados por distintos autores que se afanan por encontrar un equipo perfecto realizando combinaciones adecuadas de roles de equipo. Debemos entender que estas combinaciones no son inalterables en el tiempo y en el espacio, sino que cada situación requerirá una determinada combinación de roles.

Los modelos se basan en que si las tareas que los individuos tienen que realizar coinciden con los roles preferidos, es decir, con los llamados roles naturales, los individuos se sentirán motivados.

De entre los modelos existentes haremos referencia a los modelos de Belbin y Mumma que presentan entre ellos unas ciertas similitudes. El modelo de Belbin debido a su énfasis en el desarrollo de los roles de equipo, es sobre el que incidiremos más en nuestro trabajo.

2.2.3.1 El modelo de Belbin

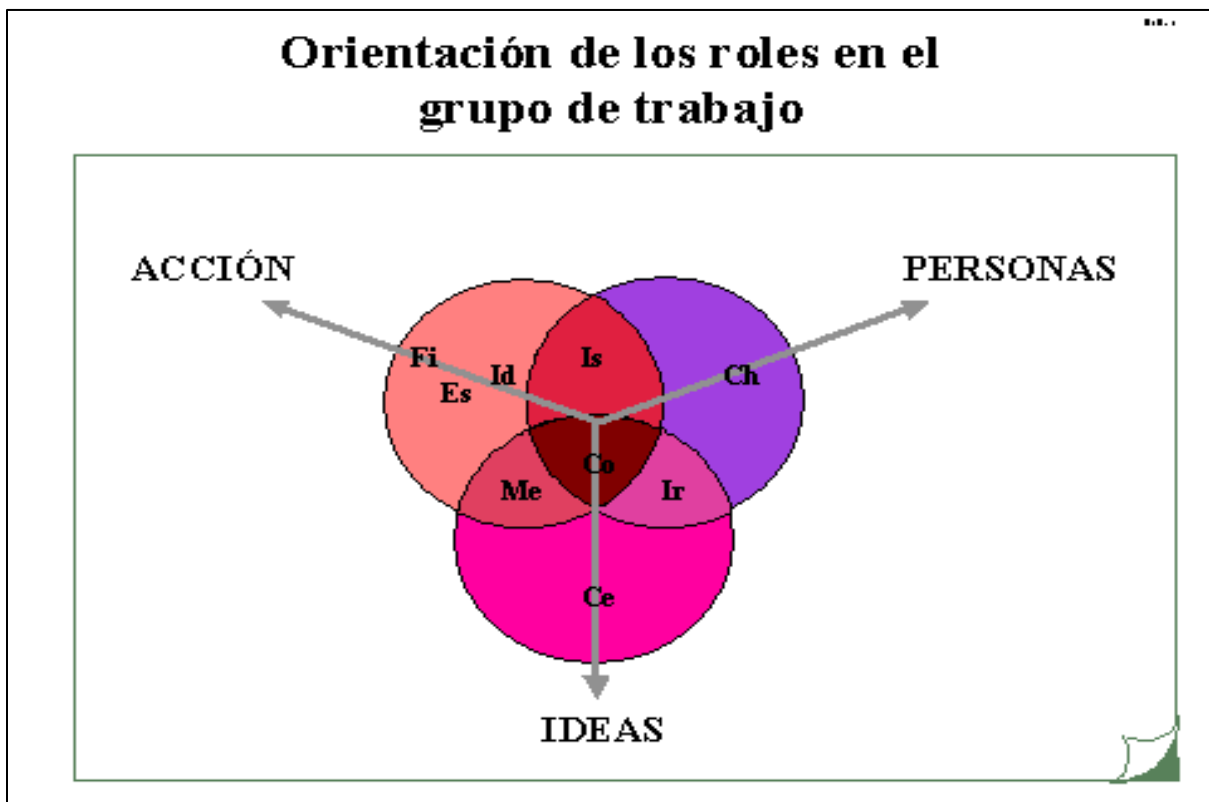
Meredith Belbin (1981, 1993) en sus trabajos sobre análisis de grupos ha facilitado de forma decisiva la visión de las relaciones internas de los grupos de trabajo y ha proporcionado una clarificación sobre los roles de equipo necesarios para que éste trabaje de forma efectiva, apoyándose en el concepto de rol de equipo, que es significativamente diferente al rol funcional. El *rol de equipo* hace referencia a los comportamientos de las personas, a la forma de relacionarnos en el grupo de trabajo; mientras que el *rol funcional* hacen referencia al puesto de trabajo, a las funciones atribuidas al mismo y a su ejecución (Poblete, 1999).

A partir de sus estudios, Belbin determinó que con nueve roles de equipo se cubrían todas las conductas que las personas realizaban en el equipo. Las personas, de acuerdo a las respuestas que daban en un cuestionario de autopercepción ideado por Belbin (1988), se situaban dentro de cada uno de los roles de equipo en zonas determinadas que indicaban si ese rol era natural, evitado o asumible.

Poblete (1999) señala que los roles son espontáneos, intuitivos y emocionales, y que se agrupan en tres categorías. (ver en la figura 5)

- Roles orientados a la acción: Impulsor (IS), Implementador (IM) y Finalizador (FI).
- Roles orientados a las personas: Coordinador (CO), Cohesionador (CH) e Investigador de Recursos (IR).
- Roles orientados a las ideas: Cerebro (CE), Monitor-Evaluador (ME) y Especialista (ES).

Figura 5 Orientación de los Roles de equipo (Fuente: Poblete, 1999)



Las conductas de los individuos no son únicas y, por tanto, pueden ayudar a que la contribución al éxito del equipo se realice desde diferentes roles. Además, como se puede ver en la figura, hay algunos roles que se encuentran a mitad de camino entre los ejes de las tres categorías fundamentales. Esta situación indica que la actividad de dichos roles puede acercarse a cada uno de los ejes según convenga al equipo. En el centro del gráfico se encuentra el rol del coordinador que es el que coordina los esfuerzos del grupo, los organiza y lleva al éxito al equipo, con el trabajo de todos.

En la tabla 14 describimos las características de los nueve roles de Belbin, con sus fortalezas y sus debilidades (Belbin, 1981; Poblete, 1999; Ros, 2006; Aritzeta y Ayestarám, 2003).

Tabla 14: Roles de Belbin; fortalezas y debilidades. (Fuente: adaptada de Belbin, 2000)

ROLES ORIENTADOS LA TAREA/ACCIÓN	
IMPULSOR	
Son personas retadoras que proporcionan la energía y el dinamismo necesario para que el equipo se mantenga focalizado en la tarea y no pierda el impulso.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES PERMITIDAS
Dinámico, extrovertido, nervioso, trabaja bien bajo presión. Encuentra vías para salvar obstáculos y retos	Propenso a provocar. Puede ofender los sentimientos de la gente. Impaciente. Irritable
IMPLEMENTADOR	
Son necesarios los miembros de los equipos que planifican estrategias prácticas y factibles y las llevan a cabo tan eficientemente como fuera posible	
FORTALEZAS	DEBILIDADES PERMITIDAS
Disciplinado, leal, conservador y eficiente. Transforma las ideas en acciones.	Falta de flexibilidad. Excesivo afán por poner en marcha los planes.
FINALIZADOR	
Son expertos en revisar los trabajos en busca de errores y en cumplir los más altos estándares de calidad.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES PERMITIDAS
Laborioso, consciente, ansioso. Busca errores y omisiones.	Tendencia a preocuparse excesivamente de los detalles. Falta de delegación.
ROLES ORIENTADOS A LAS PERSONAS	
COHESIONADOR	
Ayudan al equipo a sentirse unido, y pueden trabajar con una gran variedad de personas.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Cooperador, apacible, perceptivo y diplomático. Escucha e impide los enfrentamientos	Indeciso en las situaciones cruciales.
INVESTIGADOR DE RECURSOS	
Proporciona conocimiento sobre aspectos externos al equipo y se asegura de transmitir las ideas del equipo al exterior del mismo.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Extrovertido, entusiasta, comunicativo. Busca nuevas oportunidades. Desarrolla contactos	Demasiado optimista. Pierde el interés una vez que el entusiasmo inicial ha desaparecido. En un trabajador solitario puede aburrirse y volverse ineficaz.
COORDINADOR	
Centran al equipo en los objetivos, hacen participar a sus miembros y delegan el trabajo de manera apropiada.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Maduro, seguro de sí mismo. Aclara las metas a alcanzar. Delega. Promueve la toma de decisiones	Se le puede percibir como un manipulador. Cuando se encuentra sometido a fuerte presión, su comportamiento tiende a endurecerse, a mostrar rigidez y obstinación y puede incluso llegar a dejar de reconocer las necesarias y valiosas aportaciones de los otros miembros del grupo
ROLES ORIENTADOS A LAS IDEAS	
CEREBRO	
Estas personas tienden a ser altamente creativas y buenas resolviendo problemas de manera poco convencional.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Creativo, imaginativo, poco ortodoxo. Resuelve problemas difíciles	Ignota los incidentes. Demasiado absorto en sus pensamientos. Comunica mal. Tendencia a no tener en cuenta detalles prácticos de diseño y de ejecución.
ESPECIALISTA	
Aporta el valor del conocimiento profundo en áreas clave y se reconoce como una contribución esencial al equipo.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Sólo le interesa una cosa a un tiempo. Aporta cualidades y conocimiento específico	Contribuye cuando conoce bien el tema. Utiliza muchos tecnicismos. Se desinteresa con facilidad del trabajo de los demás miembros del equipo.

MONITOR-EVALUADOR	
Proporciona una visión lógica, realiza juicios imparciales cuando son necesarios y sopesa las distintas opciones del equipo de una manera desapasionada.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Es quien analiza las ideas y sugerencias, tanto internas como externas al equipo y evalúa su viabilidad y su adecuación a los objetivos del grupo.	Escasa afectuosidad, imaginación y espontaneidad y su falta de tacto al expresar sus análisis y sus conclusiones. Puede mostrarse excesivamente crítico al exponer con rotundidad sus juicios negativos.

Belbin (1993) afirmó que los roles de equipo eran vitales para el desempeño de los equipos e identificó cinco principios que subyacían a tal desempeño (Aritzeta y Ayestarán, 2003, p. 64):

- Cada miembro contribuye al logro de los objetivos del equipo a través del desempeño tanto del Rol funcional (determinado por su conocimiento o habilidad profesional) como del Rol de equipo (determinado por sus patrones característicos de interacción en el equipo).
- El equipo necesita de un equilibrio óptimo entre Rol funcional y Rol de equipo. En este equilibrio influyen los objetivos y las tareas que los miembros desempeñan.
- Se promueve la efectividad del equipo en la medida en que los miembros del equipo reconozcan las necesidades y potencialidades del equipo y se auto-ajusten a ellas, tanto en lo referido a Roles funcionales como a Roles de equipo.
- Ciertas cualidades personales se adecúan a ciertos roles mientras que se reduce la probabilidad que se puedan adoptar otros.
- Un equipo puede desplegar sus recursos técnicos de forma excelente sólo cuando existe un rango mínimo de Roles de equipo que asegure un trabajo de equipo suficiente.

2.2.3.2. El modelo de Mumma

El modelo de Mumma (1984, citado por Ros, 2006) tiene similitudes con el modelo de Belbin (1981) anteriormente descrito. Mumma parte de la idea de que las personas hacen lo que les gusta hacer, que a su vez coincide con lo que mejor saben hacer. De esta manera las personas tienden a acercarse a sus roles preferidos y a evitar otro tipo de roles.

Ros (2006, citando a Mumma, 1984) señala los ocho roles de equipo que consiguió aislar:

- *Líder*: inspira y motiva a los miembros del equipo.

- *Moderador*: logra que se adecuen los recursos a la tarea en cuestión.
- *Creativo*: identifica las ideas originales para abordar una tarea a lo largo, aporta alternativas.
- *Innovador*: identifica oportunidades para utilizar los distintos recursos de la empresa.
- *Manager*: desarrolla el plan para utilizar los recursos y resolver los conflictos.
- *Organizador*: desarrolla un plan para utilizar el tiempo, el dinero y los recursos de tal manera que se trabajen las ideas creadas.
- *Evaluador*: hace juicios sobre situaciones, planes, los resultados y las alternativas.
- *Finalizador*: sigue los planes y acompaña a la realización de la tarea

Mumma (1984, citado por Ros, 2006) señala que los procesos de trabajo siguen una secuencia que viene determinada por los siguientes pasos:

- *Iniciación de la tarea*: se produce cuando se define una tarea. Esta tarea debe ser claramente detallada, junto con sus recursos entregables y asignados esperados.
- *Generación de ideas*: permite que el equipo identificar los métodos alternativos para realizar una tarea de tal manera que las necesidades se pueden cubrir.
- *La elaboración*: esta fase abarca la elaboración de ideas generadas en la fase de generación de ideas. El objetivo de esta fase es hacer que las ideas se conviertan en hechos. Una Elaboración inadecuada puede causar conflictos con las personas.
- *Finalización*: Esta fase abarca el análisis de métodos alternativos, la decisión del plan de acción y la ejecución de la tarea.

2.2.4. Procesos de trabajo en equipo

El trabajo en equipo se valora hoy en día de una manera muy positiva. Las organizaciones demandan cada vez más personas que sean capaces de trabajar con otras de modo cooperativo. Marín y Troyano (2004) señalan que los problemas que no tienen una única solución, o aquellos en los que no solamente una solución la podemos aceptar como correcta son los más indicados para el trabajo en equipo. La realización de tareas colectivas implica un elevado grado de relación y de interacción entre los miembros del equipo y, por tanto, la cooperación y la coordinación se convierten en elementos básicos para el correcto funcionamiento de los equipos.

Marín y Troyano (2004:22; citando a Hackman, 1987) cuando tratan de analizar la efectividad grupal señalan que se considera:

- Nivel de esfuerzo desarrollado para mantener la tarea y la propensión al trabajo.
- Cantidad de conocimientos y destrezas aplicados al trabajo.
- Utilización de estrategias apropiadas para la realización de la tarea.
- Output aceptable para el cliente, supervisor, o que cumpla un estándar.
- Que la capacidad de trabajar juntos de los miembros se mantenga.
- Que la experiencia de trabajar juntos produzca satisfacción y no frustración.

Todos los equipos de trabajo dependen en su funcionamiento de tres factores fundamentales: los recursos iniciales con los que cuenta el equipo, los procesos que lleva a cabo el equipo para realizar la transformación de los recursos iniciales y los resultados obtenidos como fruto de esas transformaciones.

Gil (2006) señala, cuando hace un repaso de los factores de entrada, transformación y salida, que como recursos del grupo debemos tener en cuenta las habilidades, destrezas y personalidad de cada uno de los miembros del grupo. Cuando hace referencia a los procesos nos habla de disfunciones que se pueden dar dentro del grupo que hacen que el trabajo se ralentice, y en último extremo no se realice, y las sinergias que permiten una mayor grado de trabajo del que se conseguiría por la acción individual de los miembros del grupo.

Gil (2006:27; adaptando a Kozlowski y Bell, 2004) señala tres categorías cuando hace referencia a los procesos del equipo: procesos cognitivos, afectivos y conductuales.

Tabla 15: *Procesos de Equipo (Fuente: Gil, 2006)*

COGNITIVOS	AFECTIVOS	CONDUCTUALES
Modelos Mentales	Cohesión	Coordinación
Clima de Equipo	Estados de ánimo colectivo	Comunicación
Coherencia de Equipo	Eficacia colectiva	
Memoria Transactiva	Potencia grupal	
Aprendizaje grupal	Conflicto	

Trabajar en equipo no es una tarea sencilla y requiere una serie de habilidades por parte de los componentes del equipo. Estos componentes del equipo comparten un objetivo y son corresponsables de la consecución del mismo e interdependientes en las labores que realizan para la consecución del mismo.

Aguado, Lucía y Arranz (2008) señalan cinco habilidades básicas para que el trabajo en equipo sea eficaz relacionadas con los procesos básicos de trabajo que éste realiza: la definición de los objetivos, la coordinación de los esfuerzos, la comunicación eficaz, la toma de decisiones y la gestión de los conflictos.

- *La definición de los objetivos:* Los objetivos son las finalidades de las acciones. En su formulación deben ser claros y concisos. Es necesario en el equipo conciliar los objetivos personales con los del equipo de tal manera que no sean incompatibles. Las características generales que los objetivos deben cumplir son: que sean medibles, es decir, que se pueda valorar de forma objetiva si se han alcanzado o no; que sean específicos, es decir, que sean precisos en su formulación; que sean temporales, es decir, que tengan un tiempo determinado para su cumplimiento; que sean alcanzables, es decir, que se puedan conseguir dentro del equipo. La consecución de los objetivos del equipo solamente se logrará si los esfuerzos realizados por los miembros del grupo están alineados en esa dirección y para que esta alineación sea efectiva es necesaria la coordinación de esfuerzos.
- *La coordinación de esfuerzos* produce sinergia, es decir, un producto mayor en el equipo que la suma de los productos individuales de los miembros del mismo. Para que la coordinación de esfuerzos sea eficaz es necesario organizar lo que se va a hacer y aquí realiza un papel fundamental el líder, planificando la acción del equipo y gestionando la información. Es necesario, por otra parte, tener un conocimiento preciso de lo que se va a hacer, es decir, una visión de conjunto del trabajo necesario y una distribución clara de roles que van a desempeñar cada uno de los elementos del equipo y, por último, es necesario ser solidario con el resto del equipo y cumplir con los compromisos adquiridos.
- *La comunicación eficaz.* El éxito o fracaso del trabajo en equipo depende en gran medida de la comunicación que se establezca entre los miembros del mismo. La comunicación debe ser abierta para poder comunicar acuerdos y desacuerdos, ideas y opiniones, etc.; flexible para que se pueda acomodar a las características de los receptores; activa, es decir, mostrando interés por la persona que comunica y por lo que comunica; con múltiples canales para realizarla de manera que se pueda elegir el canal más adecuado a cada situación; y con una adecuada comunicación no verbal, no debemos olvidar que tiene más peso en el receptor aquello que no se dice con palabras que lo que éstas expresan.

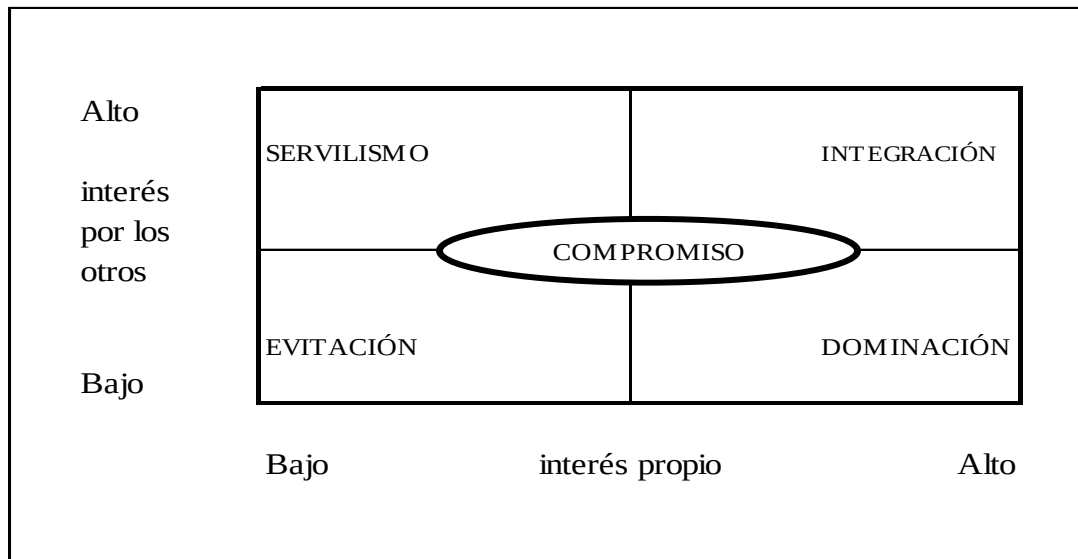
- *La toma de decisiones* forma parte de la naturaleza del ser humano. No podemos estar sin tomar decisiones. Cualquier cosa que hagamos en nuestras vidas es fruto de una decisión más o menos consciente. Los equipos de trabajo como estructuras humanas tiene que tomar decisiones y esto se reduce a elegir entre diversas alternativas aquella que nos permita alcanzar el objetivo que nos hemos propuesto. Para que una decisión sea adecuada, cuanto menos a nivel teórico, debe ser tomada con la participación de todos los miembros del equipo aunque esta participación traiga consigo pequeños inconvenientes como la lentitud en la toma de la decisión, la posible disolución de las responsabilidades dentro del grupo y una cierta presión del mismo grupo por alcanzar la unanimidad. Para que una decisión sea tomada por el grupo es preciso que haya una *buena gestión de las reuniones del equipo*, es decir, que las reuniones sean eficaces y para que esto suceda debe haber una preparación previa de la mismas, un desarrollo y un cierre.
- *La gestión del conflicto* es otra de las habilidades que tienen que tener los miembros del equipo y el equipo como tal. El conflicto, como la toma de decisiones, es inherente al ser humano y es una buena oportunidad de crecimiento y aprendizaje, por tanto, sería conveniente una actitud positiva hacia el mismo. Martínez y Salvador (2005) indican los cinco pasos a seguir para actuar ante el conflicto: ser conscientes de su existencia, evaluar la situación, compartir la responsabilidad, iniciar una comunicación eficaz y creativa, negociar un acuerdo y pasar a la acción para resolverlo.

Munduate, Ganaza y Alcaide (1993) cuando hablan de la gestión del conflicto en función de los intereses propios o ajenos, clasifican la resolución del mismo en cinco estilos distintos:

- *Servilismo*: esta forma de resolución del conflicto tiene que ver por la poca importancia que se les da a los intereses propios y la gran importancia que se les confiere a los ajenos. Se caracteriza por el intento de satisfacer los intereses del otro.
- *Integración*: Este estilo viene determinado por la alta toma en consideración tanto de los intereses ajenos como de los propios lo que lleva a la colaboración entre las partes.
- *La evitación* como forma de resolución de los conflictos muestra una baja importancia que se les atribuye tanto a los intereses propios, como a los ajenos.

- *La dominación* nos habla de la gran importancia que se les confiere a los intereses propios frente a la poca de los ajenos. En este tipo de gestión de conflictos se necesita un ganador y, por tanto, también un perdedor.
- *El compromiso* es el estilo en que las partes muestran claramente la intención de llegar a un acuerdo y para ello no duden en ceder parte de sus intereses en bien del equipo.

Figura 6: Estilos en la Gestión del Conflicto (Fuente: Munduate, Ganaza y Alcaide, 1993)



Como podemos observar, se trata de una adaptación del modelo original del Killman (1974) quien diferencia los cinco estilos básicos en el afrontamiento del conflicto denominados: Huida, Acomodación, Competición, Colaboración y Compromiso.

Rubir, Pruitt y Kim (1994, citados por Caramés, 2001) señalan también cinco formas de resolución de conflictos: Dominación, Abandono, Inacción, Negociación e Intervención de terceras personas (mediación y arbitraje). La Dominación, el Abandono y la Inacción tienen paralelismos importantes con la Dominación, el Servilismo y la Evitación, en términos de Mundate, Ganaza y Alcaide, nombrados anteriormente. La intervención de terceras personas se produce cuando los actores del conflicto no tienen herramientas suficientes para hacerle frente al mismo o bien cuando su incomunicación es evidente y manifiesta. Normalmente se incluyen en este tipo de afrontamientos la mediación y el arbitraje.

Mintzberg (1975, citado por Caramés, 2001) asegura que negociar es una de las actividades que con mayor frecuencia se tiene que hacer en un equipo.

Katzenbach y Douglas (1993) señalan que los miembros de un equipo tienen que tener un conocimiento técnico y formal que les permita hacer aportaciones al trabajo del equipo, unas habilidades para la resolución de problemas y toma de decisiones, y unas habilidades interpersonales que las centra en la comunicación, la aceptación del riesgo, la crítica útil y el saber escuchar. Estas ideas parecen centrales para el óptimo desarrollo de los procesos de trabajo en equipo. Los autores hacen referencia a las habilidades de los miembros del equipo para desarrollar los procesos de trabajo en equipo citados.

2.3. El Equipo Directivo

La función directiva en los centros educativos la realizan los cargos unipersonales (director, jefe de estudios y secretario) integrados en el equipo directivo y los otros órganos colegiados de gobierno (Claustro de profesores y Consejo Escolar). El equipo directivo tiene un carácter de órgano ejecutivo y ha tenido a lo largo de las distintas leyes educativas, diferentes tratamientos.

2.3.1. El Equipo Directivo en Legislación

La figura de Equipo Directivo no ha existido siempre en la legislación educativa española. García Olalla (1998) y Navarro (2001) hacen un recorrido exhaustivo por las leyes educativas españolas analizando la presencia de esta figura.

Aunque anteriormente ya existía la figura del director, es con la Ley General de Educación de 1970 cuando, debido a la nueva situación de la escuela en España, se hace necesario redefinir la figura del Director. La figura del Director permanecerá tal como la define esta ley hasta la promulgación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), en cuyo Título II, artículos 24 y siguientes, se sientan las bases para una dirección más participativa y aparecen por primera vez, además de los cargos unipersonales los colegiados como órganos encargados de la dirección del centro. En la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE; 1985) aparece el órgano colegiado del Consejo Escolar que será quien nombre al Director.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) en su artículo 58.3 hace por primera vez mención a los Equipos Directivos en los siguientes términos “Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en

los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros”.

La LOGSE, a pesar de hacer referencia al Equipo Directivo de los centros, no dice qué órganos lo componen, de quien depende y tampoco las funciones que tiene. En 1995 se publica la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), que señala cuál será la composición del Equipo Directivo, cuál será su mandato y, sin embargo, el Equipo Directivo no es definido, específicamente, como órgano colegiado de gobierno. (Artículo 9).

Los R.D. 82/1996 y 83/1996 por los que se aprueban los Reglamentos de las escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria, desarrollan en su artículo 25 las competencias del Equipo Directivo.

1. Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.
2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:
 - a) Velar por el buen funcionamiento del centro.
 - b) Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.
 - c) Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.
 - d) Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro.
 - e) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del consejo escolar y del claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.
 - f) Establecer los criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.

g) Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria de final de curso.

h) Aquellas otras funciones que delegue en él el consejo escolar, en el ámbito de su competencia.

3. El equipo directivo podrá invitar a sus reuniones, con carácter consultivo, a cualquier miembro de la comunidad educativa que crea conveniente.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que no se llevó a efecto, en su artículo 80.2 habla de la composición del Equipo Directivo, indicando que “Los órganos de gobierno constituirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del Director”. Esta ley no atribuye el Equipo Directivo funciones específicas como órgano colegiado diferentes a las establecidas en los anteriormente citados reales decretos.

A la LOCE la reemplazó la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que en su artículo 131, habla de la composición y de las funciones, sin concretar cuales son aquellas que deberá desempeñar, del Equipo Directivo.

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.

2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no modifica nada de lo anteriormente expuesto sobre los Equipos directivos.

2.3.2. El Equipo Directivo como Estructura Colegiada

Como hemos podido comprobar, el Equipo Directivo no ha sido un órgano de gobierno de los centros escolares que ha existido siempre, incluso hasta hace relativamente poco tiempo no se habían determinado cuales eran las funciones del mismo.

El Equipo directivo, dependiendo del tipo de centro, estará formado por el Director, Jefe de Estudios, Secretario y, es su caso, Administrador. En un principio, hasta que no se le dota de funciones específicas, el Equipo Directivo es únicamente la suma de las funciones y responsabilidades de sus miembros. Es cuando se definen sus funciones, en los Reales Decretos 82 y 83/1996 cuando la estructura y las funciones del Equipo Directivo trascienden del ejercicio unipersonal de la Dirección para adoptar un ejercicio colegiado.

Woycikowka (2008) señala las condiciones que hay que cumplir para conseguir un equipo responsable.

- Encargar un misión de forma clara, es decir, explicitar cuales son los objetivos del centro educativo, la razón de ser de esa institución en ese lugar.
- Dotarse como equipo de unas reglas de actuación claras, aceptadas y exigidas por todos miembros del equipo.
- Trabajar en equipo y trabajar de forma individual para el equipo. Dotar al equipo de espacios físicos y temporales suficientes tanto para que pueda trabajar cada miembro del equipo solo como para que pueda trabajar todo junto.
- Generar dentro del equipo un clima de confianza y complicidad suficiente como para que todos los miembros del equipo puedan aportar sus ideas con la intención de poder resolver las situaciones que se planteen en el centro.
- Dotar a los miembros del equipo de autonomía para que en el ámbito de sus responsabilidades puedan actuar de manera autónoma respetando, lógicamente, las líneas generales de funcionamiento del centro.
- Compartir entre los miembros del equipo los proyectos y las ideas sobre el futuro del centro de manera que la visión del centro sea una visión compartida y no fruto de personas y/o cargos determinados.

Ante el escaso desarrollo de los planteamientos legales que regulan el funcionamiento de los Equipos Directivos, su ejercicio se vienen desarrollando basado en gran parte en las orientaciones de los autores especializados en la dirección de los centros escolares y el aprendizaje logrado a partir de la práctica del ejercicio en los centros y la investigación realizada sobre ésta.

Tomando en cuenta este tipo de fuentes presentaremos a continuación aquellos referentes que, en torno a los aspectos abordados en este capítulo, han sido básicos para la construcción del modelo de intervención e investigación desarrollado en este trabajo de tesis doctoral.

2.3.2.1. Estructura y Roles Funcionales del Equipo Directivo

En lo que respecta al desempeño de las funciones por parte del Equipo Directivo, en nuestro trabajo, utilizaremos el modelo que elaboraron Gairín y Villa (1998, p. 93) ya que recoge aportaciones realizadas por diferentes autores a esta cuestión (Álvarez, 1988a; Gento, 1994; Salvador, 1993; Delgado, 1992; Uriarte y Ojeda, 1993).

Las categorías funcionales en las que aparecen clasificadas las funciones del Equipo Directivo, tal y como son definidas por estos autores (Gairén y Villa, 1998), son los siguientes:

- *Representación*: Álvarez (1988) reconoce al equipo directivo como representante del centro, función que la legislación atribuye únicamente al director. Gairín y Villa (1998) recogen esta función en el ámbito interno y externo del centro.
- *Información*: permite gestionar los canales existentes en el centro, recibir propuestas, informar de la gestión y funcionamiento del centro y comunicar con instancias externas al mismo.
- *Planificación*: permite coordinar e impulsar la elaboración de los planes y proyectos del centro, así como responsabilizarse de la elaboración de los que son de su competencia.
- *Coordinación*: esta categoría permite coordinar la ejecución de proyectos y la organización del personal.
- *Control-Evaluación*: permite la supervisión de la ejecución de los planes del centro, la evaluación de la eficacia de la organización y la sistematización de los ajustes necesarios como resultado de la evaluación.
- *Dirección*: permite desarrollar todas las funciones que estén relacionadas con la marcha del centro, tales como: hacer cumplir las leyes y normas, actuar en situaciones de conflicto, posibilitar el logro de las funciones del equipo.
- *Administración y Gestión de Recursos*: esta categoría ayuda a la distribución de recursos para el desarrollo de las actividades del centro, conseguir recursos y velar por el equilibrio presupuestario.

- *Animación:* esta categoría está relacionada con las relaciones externas, la participación de la comunidad educativa, con el clima del centro, con la animación pedagógica, el perfeccionamiento del profesorado y la innovación.

En la tabla10, enunciamos las funciones atribuidas por estos autores al Equipo Directivo para cada una de las categorías anteriormente definidas (Gairín y Villa, 1998, p. 96).

Tabla 16: *Funciones del Equipo Directivo (Fuente: Gairín y Villa, 1998, p. :96)*

Representación	Información	Planificación	Coordinación	Control-Evaluación	Dirección	Administración y Gestión de Recursos	Animación
1.- Ostentar la representación del centro en el seno de la comunidad, de cara a la Administración y en ámbitos externos. 2.- Ejercer esta función delegada por la comunidad, de forma auténticamente representativa de las aspiraciones y planteamientos existentes en el centro.	1.- Instrumentalizar (establecer y optimizar) los canales de información en el seno de la comunidad, haciéndose eco de las demandas de los estamentos e informando de la gestión y administración escolar. 2.- Actuar como puente entre la comunidad escolar y el resto de instituciones educativas de zona (CEP/COP, CRP, Administración)	1.-Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de documentos y proyectos que sistematizan la vida del centros (PEC, PCC, RRI, PA, Memoria). 2.-Responsabilizarse de forma directa de la elaboración del Plan Anual y de la Memoria Anual. 3.- Elevar al Consejo Escolar para su aprobación todos estos planes y proyectos.	1.- Coordinar la totalidad de estructuras de la organización (órganos y elementos) existentes en el centro. 2.- Estructurar propuestas de funcionamiento para los órganos colegiados y equipos de trabajo, orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. 3.- Organizar los equipos docentes y decidir al inicio de cada curso los criterios conforme a los cuales se adscribirá el profesorado a sus actividades (de acuerdo con las normas que regulan la materia)	1.- Supervisar el desarrollo y evaluación de los programas y proyectos existentes en el centro. 2.- Realizar el seguimiento de las incidencias que se producen en la dinámica funcional del centro. 3.- Evaluar continuamente la eficacia de la organización del centro (tanto en sus procesos como en sus resultados) proponiendo instrumentos óptimos de evaluación e interviniendo en su elaboración y aplicación. 4.-Diseñar el modelo de evaluación del centro incluido en el Plan Anual y en la Memoria. 5.- Sistematizar el proceso de reajuste de las actuaciones en función de los resultados de la evaluación.	1.- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes (director). 2.- Intervenir en las situaciones de contingencia y conflicto que puedan surgir en el centro. 3.- Realizar una función directiva colegiada que vehicule y haga posible el logro de la totalidad de funciones del equipo.	1.- Proponer el anteproyecto económico. 2.- Analizar el seguimiento y la correspondencia entre el proyecto y los gastos producidos. 3.- Dotar de espacio y materiales de trabajo adecuados y suficientes a los diversos grupos de trabajo para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones. 4.- Informarse y movilizarse para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiación. 5.- Conseguir recursos económicos al margen de los proporcionados por la Administración.	1.- Impulsar la participación en la comunidad educativa de todos sus sectores y miembros. 2.- Fomentar un clima relacional positivo. 3.- Impulsar el perfeccionamiento profesional del personal adscrito al centro. 4.- Impulsar experiencias de innovación en el centro que permitan al profesor la reflexión e investigación a partir de su propia acción docente. 5.- Diseñar estrategias y métodos de trabajo para que las tareas de planificación y evaluación favorezcan la reflexión, innovación y mejora.

				6.- Elaborar el borrador de la Memoria anual para su discusión y aprobación en el Consejo Escolar.			6.- promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones locales y de barrio. 7.- Animar al intercambio de experiencias con otros centros educativos.

En lo que respecta al desempeño real por parte de los cargos directivos de las funciones atribuidas a la dirección, la mayoría de los estudios realizados han investigado la asunción de funciones por parte del director.

Álvarez (2013, citando a Baltanaz, 2005) señala que en la última década del siglo pasado ha existido una cierta saturación de investigaciones y estudios sobre la dirección y sus funciones. Esta situación nos invita a dividir nuestras referencias a dichas investigaciones en dos partes bien diferenciadas. Por una parte las que tuvieron lugar antes del año 2000 y las posteriores a dicho año.

A) ESTUDIOS ANTERIORES AL AÑO 2000

Transcurridos quince años de la aprobación del modelo LODE, en el año 2000 contamos con 10 estudios centrados en el análisis del desempeño de funciones por el director del centro educativo.

García Olalla (1998) hace un estudio extenso de la investigación referida al desempeño de funciones por parte de los cargos directivos unipersonalmente considerados (Gómez Dacal, 1992; Álvarez, 1989, 1992, 1993; Bernal y Jiménez, 1992; Armas y Sebastián, 1992; Antúnez, 1991; Gimeno et al. 1995; Fuentes, 1995; Armas, 1995).

- *Antúnez (1992)* realiza un estudio con 100 directores y directoras de Enseñanza Primaria de Cataluña que, como resultado, el autor pudo definir los roles que desempeñan los directores de los centros públicos de Educación Primaria. Roles que se relacionan con la dirección de sí mismo, cabeza visible y líder del centro, enlace formal y negociador, gestor de la información, técnico de organización, gestor del curriculum, profesor, evaluado del proyecto curricular y de los profesores, gestor de materiales y de recursos económicos, promotor del cambio y de la cultura corporativa, gestor de imprevistos y subalterno administrativo.

Estas son algunas de las conclusiones (Antúnez, 1992, Gairín, 1995):

- El ejercicio de la dirección comporta tareas claramente diferenciadas de la docencia que se pueden agrupar en un conjunto de roles específicos que configuran un perfil profesional.
- El trabajo de dirección comporta una gran cantidad de tareas referidas a muchos ámbitos diferentes.

- El ejercicio de la dirección implica limitaciones por exceso de normativa y falta de niveles de autonomía de los centros.
 - Existen tareas de difícil ejecución por su dificultad, por la falta de preparación, falta de recursos.
 - Los directores y directoras realizan muchas tareas que, según su opinión, no son propias de la función directiva.
 - Una dedicación horaria mayor a las tareas docentes cuanto menor sea el centro.
 - La edad no influye decisivamente sobre el tipo de tareas desarrolladas.
 - La diferencia de sexo determina algunas diferencias significativas en el ejercicio de la función directiva. Las mujeres manifiestan intervenir más que los hombres en tareas que implican desarrollo del curriculum, difundir la imagen del centro, evaluar y controlar al profesorado, innovación y cambio, conductas afectivo-positivas hacia los estudiantes. Los hombres dicen intervenir más que las mujeres en tareas propias de cabeza visible y de gestor.
 - El número de años de experiencia no tiene influencia directa sobre el tipo de tareas que desempeñan los directivos
 - La intervención en determinadas tareas directivas está en función de la formación recibida.
- *Gómez Dacal (1992)* en una muestra de 228 directores y profesores participantes en un programa de formación organizado por el MEC en 1992 pidió que se valoraran las actuaciones del director relacionadas con los ámbitos de: planificación y desarrollo de la enseñanza, dirección de la actividad de la organización, relaciones humanas, actividades educativas hacia los alumnos, innovaciones curriculares, equipamientos, otras actividades. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:
 - Las funciones a las que se les otorgó mayor importancia fueron: dirección del funcionamiento de la organización y relaciones humanas.
 - Las menos valoradas fueron docencia y equipamiento.
 - La poca importancia atribuida al ámbito pedagógico, planificación y coordinación y a la innovación.

- *Álvarez (1989)* utilizó un cuestionario que envió a 400 centros de los cuales 92 encuestas fueron válidas. Los directores de los centros manifestaron su acuerdo sobre diferentes funciones. Como conclusiones Álvarez afirma que:
 - A los directivos les atraen funciones propias del rol de mantenimiento: relacionarse con los profesores, resolver problemas de disciplina, reunirse para coordinarse, impulsar la vida del centro mediante la innovación.
 - No son atractivas las actividades de orden burocrático y administrativo, ni las relacionadas con el control del profesorado ni las que tienen que ver con la formación.
- *Álvarez (1992)* con una muestra de directivos de un curso de formación identificaron unas funciones directivas básicas y sus correspondientes tareas y se les asignó tiempo dedicación y este fue el resultado:
 1. Administrar (gestión económica y administrativa, burocracia académica): 15% del tiempo.
 2. Integrar (información, comunicación formal e informal, celebración de reuniones informativas): 33% del tiempo.
 3. Ejecutar (organizar, tomar decisiones en equipo, preparar reuniones técnicas, hacer seguimiento de acuerdos, controlar resultados): 21% del tiempo.
 4. Innovar (formación, elaboración de proyectos, estudio personal o grupal, experimentación): 8% del tiempo.
 5. Improvisación-Urgencia-Inusualidad (todas aquellas actividades definidas por estas características): 19% del tiempo

A partir de estos datos Álvarez (1992) concluye que:

- Los resultados son congruentes con otras investigaciones y la función a la que más tiempo se le otorga es la de Integrar.
- Destacar la poca importancia que tiene Innovar.
- Es destacable que el 19% del tiempo se le dedique a la Improvisación-Urgencia.

- *Álvarez (1993)* en su trabajo de tesis doctoral, analizando datos extraídos de entrevistas a 22 directores y actas de 3 centros, concluye que:
 - En Educación Primaria los directores dedican el 50% de su tiempo a la docencia.
 - La interacción y las relaciones humanas, la resolución de conflictos, las actividades extra-escolares, el control de la información y el cumplimiento de la legislación también fueron tareas que ocupaban parte del tiempo de la actividad directiva.
 - El tiempo dedicado a la gestión de los recursos económicos y administrativos, aunque considerados importantes, siempre se contaba con ayuda del secretario o del personal de administración.
- *Bernal y Jiménez (1992)* realizaron una investigación sobre equipos directivos con una muestra representativa de Zaragoza compuesta de 51 centros. En relación a las actividades y tareas de los equipos directivos hallaron que:
 - Las tres actividades a las que dedican fundamentalmente su tiempo y esfuerzo los equipos directivos son “Cumplimentar documentos oficiales”, “Coordinar las diversas actividades del centro” y “Atender a padres y otras visitas”.
 - Las actividades que consideraban que deberían llevar a cabo, independientemente de las que realizaban, fueron “Hablar distendidamente con el profesorado” (refiriéndose a la trama de relaciones humanas existentes en el centro) y “contactar directamente con la Administración educativa”, lo que indica que estas dos actividades no se llevan a cabo con el suficiente tiempo y dedicación.
- *Armas y Sebastián (1992)* con una muestra de 50 directivos en Galicia asistentes a un curso de formación, al preguntarles por los tiempos de dedicación a las tareas hallaron que:
 - La mayor parte del tiempo diario lo ocupaban las tareas burocráticas (66%), entrevistas (14%) y planificación-coordinación (12%).
 - El horario del directivo durante un día normal está ocupado por imprevistos (24%), cuestiones de secretaría-administración (16%), entrevistas (14%) y burocracia (12%).

Por otro lado, los directivos piensan que deberían dedicar más tiempo a:

- la planificación, coordinación y organización (52%);
- contactos con los distintos colectivos (18%);
- tareas curriculares y pedagógicas (6%);
- formación personal como directivo (4%).

Todos estos estudios son ***congruentes*** en:

- La alta dedicación de tiempo de los directivos a las tareas de gestión burocrática y administrativa y a la gestión de imprevistos, ocupando gran parte de su agenda.
 - La importancia y deseabilidad atribuida al área de “Relaciones Humanas”.
 - La menor disponibilidad e implicación en el área pedagógica: planificación y desarrollo de la enseñanza (según Gómez Dacal); supervisar el trabajo de los profesores y proponer medidas correctoras, encauzar e impulsar la formación del profesorado.
- *Fuente (1995)* realizó un análisis del puesto directivo desde lo real y lo deseable. Con ocho casos de directivos de la Comunidad de Madrid obtuvo los siguientes resultados:
 - las funciones que se considera que debe ejercer el directivo son, por orden de importancia: en primer lugar la dinamización de las relaciones humanas, seguida de las funciones de organización, planificación, ejecución y control y, ya en menor grado, funciones de representación, coordinación, gestión de recursos, docencia y presidencia de reuniones.
 - los directivos atribuyen escasa importancia a las funciones de: jefatura de personal, resolución de conflictos y orientación; así como la mínima presencia de las funciones de poseer una visión del modelo de centro, ser punto de referencia, potenciar la participación, velar por el buen funcionamiento del centro, evaluar, detectar necesidades, posibilitar la formación del profesorado y la formación personal continua. Resultados que denotan una insuficiente sensibilidad frente a la asunción de funciones relacionadas con la representación, la jefatura de personal, el control-evaluación, y la formación y mejora.

- en el plano de lo real, las tareas identificadas como de práctica más frecuente fueron: las de cabeza visible, las presidenciales, técnicas, administrativas, de enlace, de conserjería, de Jefatura de Personal, docentes y personales. Destacando en ellas el campo de funciones relacionado con la Información y la Representación; quedando en menores proporciones las relativas a: planificación, organización, coordinación, ejecución, control, relación, gestión de recursos, burocrático, docencia y servicios.
- *Gimeno Sacristán et al. (1995)*, con una muestra de 414 directores y 351 profesores, realizó un estudio sobre el análisis de las tareas implicadas en la dirección y la valoración de la función directiva por parte de los directores y de los profesores.

Define siete facetas básicas de función o categorías: Asesoramiento pedagógico, Coordinación, Control, Difusión de Información, Gestión, Representación. A los directores y profesores de la muestra se les pidió que valoraran cada una de las tareas en cuatro dimensiones:

- a) *Pertinencia*: si la tarea incumbe plenamente o no al puesto de director.
- b) *Relación* con el buen funcionamiento del centro: si está más o menos relacionada con el buen funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza.
- c) *Frecuencia de su práctica*: Estimación subjetiva y declarada sobre el grado en que forma parte del ejercicio real de la función directiva.
- d) *Conflictividad*: Opinión sobre el grado de conflictividad que provoca la práctica de cada tarea.

A partir de los resultados obtenidos, Gimeno Sacristán (1995) formula las siguientes conclusiones:

1. Las tareas más valoradas como *pertinentes* son: información, clima social y gestión; en una valoración intermedia quedarían las de control y representación; y las menos valoradas en cuanto a su pertinencia serían las de asesoramiento pedagógico y coordinación. Los directores se ven más como representantes del centro y armonizadores de relaciones humanas y ejecutantes de tareas que como asesores pedagógicos.

2. En *relación* con el buen funcionamiento del centro las menos relacionadas con el buen funcionamiento del centro son el asesoramiento pedagógico, la representación y la coordinación. Control, gestión y clima son las más valoradas. Como conclusión el autor defiende que se valora en menor medida el contenido pedagógico que otros aspectos funcionales y burocráticos, lo que lleva a pensar que en las organizaciones importa más el funcionamiento mecánico que su objeto.
 3. En cuanto a la *frecuencia práctica* las más realizadas son gestión e información junto a control y facilitación del clima, y las menos realizadas, asesoramiento pedagógico y coordinación.
 4. En cuanto a la *conflictividad* las valoradas como más conflictivas son control, orientación pedagógica y coordinación, y las valoradas como menos conflictivas la representación y la información.
 5. Como conclusión más llamativa Gimeno Sacristán (1995) expresa que las categorías de asesoramiento pedagógico y coordinación son consideradas menos pertinentes, menos asociadas a la calidad del centro, con una práctica menos frecuente y más conflictivas.
- Armas (1995) realiza un estudio con 177 directores gallegos con objeto de establecer el perfil ideal del director, y compararlo con el perfil real, para poder así determinar las necesidades formativas. Armas concluye que:
 - La dimensión curricular es valorada como función más importante que la organizativa.
 - Que se realiza algo menos la gestión curricular que la gestión de la organización.
 - Existe una mayor necesidad de formación en la dimensión curricular que en la organizativa.

Estos estudios apuntan hacia una evolución del rol del director que parece hacerse más sensible hacia la importancia de la intervención en el área pedagógica, aunque absteniéndose de intervenir en el trabajo de los profesores.

Los estudios hasta ahora señalados abordan las funciones del director pero no del equipo directivo. Hasta el año 1999 no disponíamos de ningún estudio empírico que analizara el desempeño colegiado de funciones por parte del equipo directivo en su conjunto. Un equipo de

investigación dirigido por Gairín y Villa (1998) fue quien realizó por primera vez un estudio con este fin. La muestra sobre la que se realizó el estudio fue de 54 centros, 28 de la Comunidad Autónoma del País Vasco y 26 de la Comunidad Autónoma Catalana.

Se les presentaban a los equipos directivos 41 funciones agrupadas en 8 categorías: Representación (R), Información (I), Planificación (P), Coordinación (C) Control-Evaluación (CE), Dirección (D), Animación (A) y Administración y Gestión de Recursos (GR), y a los equipos directivos se les pedía que valoraran cuatro aspectos:

- *Asunción*, si son desempeñadas de forma colegiada por el equipo o personalmente por alguno de sus miembros (contemplando ambas opciones).
- *Realización*, en qué medida se está dedicando tiempo y esfuerzo al desarrollo de esa función.
- *Importancia*, concedida al cumplimiento de dicha función para un óptimo funcionamiento del centro.
- *Viabilidad*, teniendo en cuenta las posibilidades y dificultades, en qué medida se considera realista y viable alcanzar un óptimo desarrollo de esa función por parte de este equipo.

Las conclusiones a las que llegaron son las siguientes:

- Las funciones que, además de ser valoradas como muy importantes, son las más realizadas por los equipos directivos son las relativas a la Planificación, Coordinación y Representación, así como la Gestión de Recursos e Información, siempre y cuando éstas no impliquen relaciones externas con otras instancias del entorno.
- Las funciones que aun siendo valoradas como muy importantes son menos realizadas por los equipos directivos son las relativas al ejercicio del Control-Evaluación (salvo en el seguimiento de incidencias), las de Animación en el área pedagógica y en el área de relaciones externas, y aquellas funciones de Dirección que implican ejercicio de mando y autoridad e intervención en conflictos.

- Las funciones de Animación relacionadas con las relaciones personales, son consideradas como más importantes y tienden a ser más realizadas que el resto de funciones de esta categoría.
- Los equipos directivos tienden a valorar como menos importantes y a realizar en menor medida aquellas funciones que impliquen relaciones externas, lo cual se pone de manifiesto en los ámbitos de Gestión de Recursos, Información y Animación.
- La viabilidad percibida en el desarrollo de las funciones, se relaciona con su nivel de realización, ratificándose las dificultades encontradas para el desarrollo de las funciones de Control-Evaluación, Animación en el área pedagógica y de relaciones externas, en la Gestión de Recursos Externos, y el ejercicio de la autoridad en la Dirección. Esta dificultad habrá que entenderla desde las condiciones que rodean su desarrollo y la falta de recursos personales para atenderlas.
- La asunción colegiada por parte de los centros de un número importante de funciones y en un alto porcentaje, revela que existe ya en la realidad de los centros *un perfil funcional* específico del equipo directivo.
- En aquellos espacios funcionales que entran en contradicción con funciones tradicionalmente atribuidas como unipersonales por la legislación, se aprecia una tendencia al cumplimiento de lo legislado: claramente en las funciones de Representación, Relaciones Externas y Gestión de Recursos, pero no rotundamente en otros aspectos como la Información y Dirección.

B) ESTUDIOS POSTERIORES AL AÑO 2000

Haremos ahora referencia a estudios que se han publicado después del año 2000 y que contemplan a las funciones directivas como objeto de investigación.

- El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) publica anualmente informes sobre el Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación. En estos informes hay un punto relacionado con las Tareas Directivas que lo divide en cinco ámbitos en el que se mide el tiempo que los directores dedican a las tareas directivas:

- *Relacionadas con la Administración y Gestión del Centro (AG)* donde se integran las siguientes funciones: Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados que sean de su responsabilidad; Realizar un control presupuestario riguroso; Tomar medidas para atender a las necesidades del centro; Controlar la Ejecución de los proyectos de mejora acordados por el propio centro; Asegurar el buen uso de instalaciones, mobiliario y materiales didácticos; Recibir a profesores, a personal administrativos, a padres y a alumnos, escucharlos y encauzar sugerencias o reclamaciones.
- *Relacionadas con el profesorado (P)*. En este ámbito se integran las funciones de: Promover el máximo aprovechamiento de las capacidades cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado; Informarse respecto a la eficiencia docente y orientadora de los profesores y profesoras directamente o por vía de los departamentos; Promover trabajos en equipo con el profesorado; Generar procedimientos para la formación de profesores y profesoras en el centro educativo.
- *Relacionadas con las familias de los alumnos (F)*. En este ámbito se encuentran las funciones de: Mantener un clima ágil de comunicación con las asociaciones de padres y madres con el fin de lograr una colaboración eficaz; Promover procedimientos para que los padres puedan informarse adecuadamente sobre la situación de sus hijos e hijas.
- *Relacionadas con organismos de nivel superior (OS)*. En este ámbito se integran: Responder con puntualidad a los requerimientos formulados por órganos de un nivel superior; Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo que se refiere a cuestiones de calidad de la educación.
- *Relacionadas con el clima del centro (CL)*. En este ámbito se encuentran las funciones de Existe una buena relación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa; Intervenir para resolver conflictos.

El INCE ha publicado informes desde el año 2000 hasta el 2015; sin embargo, referidos a la función directiva y en el periodo posterior al año 2000 hemos encontrado datos de los años: 2002, 2006 y 2009. Los colectivos encuestados pertenecen a centros públicos y privados concertados. La escala abarca desde 1 (nada de tiempo), 2 (poco tiempo), 3 (algo de tiempo),

4 (bastante tiempo), hasta 5 (mucho tiempo). Los resultados hallados en estos informes se presentan en la tabla 17

Tabla 17:

Tareas Directivas. (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INCE)

Año publicación	2002	2006	2009
Datos referidos al año	2000	2003	2007
Administración y Gestión	4,14	4,40	4,39
Profesorado	3,70	3,83	3,96
Familias	4,23	4,37	4,36
Órganos Nivel Superior	3,90	4,07	4,08
Clima	4,36	4,42	4,49

A la vista de los datos podemos concluir que:

- Las puntuaciones de los cinco ámbitos medidos son altas pues se sitúan entre 3,70 (media más baja emitida al valorar la dedicación de los directores al profesorado) y 4,49 (media más alta emitida por los directores al valorar la dedicación al clima).
- El primer ámbito de dedicación por parte de los directores es el de crear un buen *clima* en el centro. En segundo o en tercer lugar, dependiendo del año de la medida, se encuentra el ámbito de las relaciones con la *Administración y Gestión* del centro. En tercer lugar, y variando al igual que el ámbito de las relaciones con la Administración, se encuentra el ámbito de las *relaciones con las familias*. En cuarto lugar se encuentra el ámbito de las relaciones con *otros organismos*, y en último lugar las tareas relacionadas con el *profesorado*.
- Los directivos dedican más tiempo a labores de mantenimiento del clima y labores administrativas que a las pedagógicas.
- Rodríguez Diéguez et al. (2004) publica un exhaustivo informe sobre la función directiva en centros sostenidos con fondos públicos. El estudio es extensivo a todas las comunidades autónomas excepto Cataluña y País Vasco. La encuesta la responden 20.559 sujetos de los cuales 6.924 son de Centros Públicos de Primaria,

6.550 los son de Centros Públicos de Secundaria y 7.085 de Centros Concertados. En cuanto a los componentes 3.792 son miembros de equipos directivos, 8.490 son profesores de los mismos tipos de centros, 7.324 son padres de alumnos de los centros y 953 son inspectores de educación.

Como consecuencia del análisis de las variables en *funciones de la dirección* surgieron cinco factores:

1. Factor *funciones de liderazgo* que sería ejercido, básicamente, por el director.
2. Factor *gestor* y sería ejercida fundamentalmente por el equipo directivo (administración, RRHH, etc.)
3. Factor *conocimiento del contexto del centro* relacionado con las peculiaridades de la escuela expresadas a través de los documentos.
4. Factor *formación y desarrollo del profesorado en el centro*. Caracterizado por la preocupación de la dirección por la formación del profesorado y por la evaluación institucional.
5. Factor *optimización* está relacionado con el buen funcionamiento del centro.

El estudio mide el grado de satisfacción de los diferentes colectivos (directivos, profesores, padres y madres de alumnos e inspectores) en relación a los cinco factores definidos. Tras el análisis de los datos correspondientes a los distintos tipos de centros: Centros de Primaria, Secundaria y Concertados, y a los colectivos: (Directivos, Profesores, Padres y Madres e Inspección) los resultados se recogen en las tablas 12 y 13. La interpretación que de los mismos hace Rodríguez Diéguez (2004) es la siguiente:

Tabla 18

Puntuaciones obtenidas en los cinco factores que describen la actividad del Equipo Directivo (Fuente: adaptada de Rodríguez Diéguez, 2004)

Tipo de centro	Factor 1 Liderazgo	Factor 2 Gestor	Factor 3 Contexto	Factor 4 Profesorado	Factor 5 Optimización
Primaria	4,980	5,000	5,009	4,920	5,090
Secundaria	4,691	4,710	4,582	4,738	4,441
Concertado	5,302	5,262	5,388	5,592	5,458

- Una primera interpretación de los datos recogidos en la tabla xx nos indica que la valoración en los cinco factores siempre tiene el mismo orden, primeramente los centros concertados, seguidos de los centros de primaria y en tercer lugar los centros de secundaria. Los resultados indican que la satisfacción de las comunidades educativas de los centros concertados es más alta que en los públicos en todos los factores medidos.

Tabla 19

Datos en función de muestras y titularidad (Fuente: Rodríguez Diéguez, 2004, p. 67)

Submuestra	Número
<i>Directivos</i>	
Centros Públicos de Primaria	1.010
Centros Públicos de Secundaria	1.468
Centros Concertados	1314
<i>Profesores</i>	
Centros Públicos de Primaria	2.906
Centros Públicos de Secundaria	2.753
Centros Concertados	2.827
<i>Familias</i>	
Centros Públicos de Primaria	2.684
Centros Públicos de Secundaria	2.019
Centros Concertados	2.621
<i>Inspectores</i>	
Centros Públicos de Primaria	324
Centros Públicos de Secundaria	306
Centros Concertados	323

*puntuaciones convertidas como eneatisos.

La expresión de las puntuaciones como eneatisos se ha utilizado como recurso para evitar la bipolaridad de las puntuaciones típicas, especialmente de cara a las representaciones gráficas. A fin de permitir la intercomparación de puntuaciones se ha procedido a la licencia de expresar los eneatisos con decimales. (Rodríguez Diéguez et al., 2004, p. 75).

Si analizamos los datos desde la muestra de los diferentes colectivos que han participado en el estudio observamos que:

- Los padres y los profesores, en sus puntuaciones, coinciden con las valoraciones de la tabla xx, es decir, centros concertados, centros de educación públicos de primaria y centros públicos de educación secundaria.
- Tomando los valores de los directores y de los inspectores las diferencias con respecto a padres y profesores son grandes:
 - En el primer factor liderazgo aparecen los centros públicos de primaria en primer lugar, los de secundaria en segundo lugar y en tercero los concertados.
 - En la gestión aparecen en primer lugar los centros de secundaria seguidos de los de primaria y los concertados.
 - En el factor conocimiento del contexto el orden sería, centros de primaria y centros de secundaria y concertados muy próximos.
 - En el factor de formación y desarrollo profesional aparecen en primer lugar los centros concertados, y tras ellos los centros de primaria y de secundaria.
 - En el factor de optimización aparecen en primer lugar los centros concertados.
- Pereda, Poblete y García Olalla (2008) analizaron las representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas en los centros educativos en Bizkaia. Utilizaron una muestra, en el territorio de Bizkaia, de 537 personas de las cuales 124 eran directivos (84 mujeres, 38 hombres y 2 que no responden al ítem) y 373 profesores (244 mujeres y 129 hombres). Para valorar las funciones de dirección se utilizó la clasificación basada en la realizada por Gairín y Villa (1998), apareciendo las funciones categorizadas en: Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Administración y Gestión de Recursos, Relaciones Humanas, Culturales, Políticas, Innovación y Animación, Relaciones Externas.

Tras el análisis de los datos con respecto a la *importancia atribuida* los autores concluyen:

- No se perciben diferencias relevantes entre las valoraciones realizadas por el profesorado y los equipos directivos, globalmente considerados.
- Las tres categorías consideradas más importantes son: planificación, coordinación y relaciones humanas.
- Las tres categorías siguientes son: innovación pedagógica, control-evaluación y gestión de recursos.
- Las menos valoradas son: culturales, políticas y relaciones externas.

Respecto a la percepción de la realización de las funciones la mayoría de los encuestados no estima que estas funciones estén mejor realizadas por las mujeres que por los hombres. Las mujeres directoras y las mujeres profesoras coinciden en la priorización de las funciones y además con puntuaciones similares. El orden que las mujeres otorgan a las funciones es: coordinación, relaciones humana, planificación, animación e innovación pedagógica, Control-evaluación, gestión de recursos, culturales, relaciones externas y políticas. Los hombres directores y profesores coinciden bastante y dan más importancia a las funciones los directores que los profesores.

- TALIS (Teaching and Learning International Survey) es un estudio promovido por la OCDE cuyo objetivo principal es ofrecer información sobre los procesos educativos a través de encuestas a los profesores y directores de los centros. Con ello se pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa respecto al profesorado y al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a las funciones directivas, el informe TALIS (2013) señala que:
 - Los directores dedican el 36% del tiempo a reuniones y tareas administrativas y de dirección, el 24% a reuniones y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente, el 16% a la relación con los alumnos, el 14% a la relación con los padres y el 10% a las relaciones con la comunidad local y autonómica y la empresas.
 - Los directores tienen que ayudar a resolver los problemas de disciplina en el aula en un 83% de las veces, lo que indica que los profesores no se sienten capacitados para hacerlo.

- Los directores solamente en un 30% observan el proceso de enseñanza en el aula frente al 40 % como media en los países de la OCDE.
- *Iranzo, Tierno y Barrios (2014)* realizan un estudio en que las direcciones de centros inclusivos se autoevalúan. El estudio se llevó a cabo en 7 centros de educación infantil y primaria de Tarragona. Después de realizado el análisis de los datos recogidos obtienen las siguientes conclusiones respecto a las funciones desarrolladas por los equipos directivos (Iranzo, Tierno y Barrios ,2014, p.252):
 - El profesorado, la atención a la diversidad y la familia centran la atención de los equipos directivos.
 - Del mismo modo pero con intensidad menor, los proyectos de innovación y la evaluación interna de los centros, son aspectos importantes para los equipos directivos.
 - El liderazgo pedagógico es el más desarrollado, aunque también es de interés para los equipos directivos los liderazgos distribuido y contextualizado.
 - Aunque la zona escolar tenga necesidades perentorias (evidencias de absentismo y en bajos rendimientos escolares generalizados), sus equipos directivos son activos en la búsqueda de mecanismos de compensación sociocultural y encuentran fortalezas en el compromiso del profesorado, el clima relacional y los sistemas de apoyo internos y externos al aprendizaje

Los estudios anteriormente referenciados presentan alta congruencia en relación a los datos analizados, aunque apuntan hacia una evolución del perfil directivo:

- Se sigue manteniendo un estilo de dirección más centrado en lo administrativo y en la gestión que en lo pedagógico.
- En los últimos años ha habido una cierta evolución otorgándole importancia a la intervención en el área pedagógica.
- Las funciones relacionadas con el clima, el buen funcionamiento del centro, la coordinación y las relaciones humanas son prioritarias para los equipos directivos

- En los datos del INCE (2002, 2006, 2009) la atención al profesorado estaba situada en último lugar de los cinco ámbitos analizados. Sin embargo, en el estudio de Rodríguez Diéguez (2004) es el primer factor entre los centros concertados y públicos de educación secundaria.

2.3.2.2. Estructura y Roles de Equipo

En un epígrafe anterior hemos presentado el modelo de los Roles de Equipo de Belbin. Los Roles funcionales de los miembros de los Equipos Directivos están explicitados, tanto a nivel de órganos unipersonales como de equipo en los Reglamentos de Régimen Interior y en última instancia en la ley y en los decretos que la desarrollan. Llegados a este punto, cabe preguntarse, si todos los miembros de los equipos directivos son igualmente competentes en las mismas funciones, si las funciones deben estar inexorablemente unidas al órgano o si es posible otra distribución. ¿Cómo tienen, idealmente, que estar formados los equipos? ¿Quiénes son los equipos más eficaces?

Como veíamos, Belbin (1981, 2000) señala que son nueve los Roles de Equipo identificados en su trabajo: Coordinador, Cohesionador, Implementador, Impulsor, Monitor-Evaluador, Finalizador, Investigador de Recursos, Cerebro y Especialista. Estos Roles de Equipo se orientan en tres categorías: Tareas, Personas e Ideas. Y consideramos que los equipos más eficaces son los más equilibrados en su composición.

En este momento del capítulo haremos referencia a las investigaciones sobre Roles de Equipo que se han realizado con los equipos directivos en el ámbito educativo.

Poblete (1999) realiza un trabajo en el ámbito de la empresa donde compara un grupo experimental de personas vinculadas a la dirección y un grupo control que serán empleados. Lo que pretende comprobar es que los directivos obtendrán más altas puntuaciones en roles de liderazgo (coordinador e impulsor) mientras que en el grupo control aparecerán puntuaciones más altas en los roles ligados a la ejecución: finalizador, implementador y especialista. Los resultados obtenidos (Poblete, 1999, p.13) son los siguientes:

1. En ambos grupos los resultados en liderazgo participativo (Coordinador) son muy parecidos, ligeramente mayores en el de empleados pero no es una diferencia significativa.

2. Lo mismo sucede en el liderazgo autoritario (Impulsor). Las puntuaciones son superiores en los directivos y su diferencia no es significativa.
3. En cuanto a la tarea no existen diferencias en el rol de Finalizador entre ambos grupos.
4. El rol de Implementador y el de Especialista son más intensos en el grupo de empleados pero su diferencia no es significativa.

De los resultados obtenidos no se puede concluir que los directivos posean más roles naturales de liderazgo y que los empleados muestren puntuaciones más altas en las tareas, aunque se pueden tomar los valores encontrados como tendencias.

García Olalla y Poblete (2002) realizan un estudio con 50 equipos directivos de centros educativos cuya titularidad son congregaciones religiosas, 25 masculinas y 25 femeninas, con entre 3 y 10 miembros cada equipo. Las conclusiones a las que llegan los autores son las siguientes:

1. Existe un perfil muy específico de Roles de Equipo en los equipos directivos del ámbito escolar.
2. Se aprecia una clara descompensación de Roles; según el modelo de Belbin (1988, 2000) un mayor equilibrio daría como resultado una mayor eficacia de los equipos directivos.
3. Destacan la fuerte orientación a las tareas (con fuerte presencia de los roles de impulsor, implementador y finalizador), la marcada orientación a las personas (con roles de cohesionador, investigador de recursos y coordinador) y los bajos resultados en la orientación a las ideas (con la baja presencia de los roles de cerebro, especialista y monitor-evaluador). (*García Olalla y Poblete, 2002, p. 20*).

Los autores (*García Olalla y Poblete, 2002, p. 21*) concluyen señalando que:

Estos datos apuntan hacia la necesidad de un cambio tanto cultural como de competencias en los centros y en los equipos directivos que los impulsan. Parece claro que una institución que quiera avanzar y transformar su cultura y sus prácticas hacia una organización que aprende, deberá tomar conciencia de la importancia de valorar y desarrollar competencias y roles más orientados a las Ideas, capaces de estimular intelectualmente a sus miembros y de dirigir el centro hacia los cambios requeridos.

Fisher, Hunter y Macrosson (2002) con una muestra de 338 sujetos de los cuales 178 eran directivos y 160 no lo eran, estudiaron la aplicabilidad de los Roles de Equipo de Belbin para

no directivos y encontraron que la frecuencia de los Roles de Equipo en ambos grupos no era diferente, por lo que concluyeron que la Teoría de los Roles de Belbin es aplicable a equipos de no directivos.

Aritzeta y Ayestaran (2003) realizan un estudio longitudinal con equipos de trabajo realizado a alumnos de últimos años de psicología. Son 34 equipos a los que se les pasa el “Inventario de Autopercepción de Roles de Equipo” de Belbin Associates (1981) en dos momentos, antes de la intervención y después de la misma, comparando en ambos momentos el equilibrio o desequilibrio de los equipos. El estudio arroja los siguientes resultados:

1. Los resultados de los equipos en los que hay un equilibrio de roles son mejores que los de los equipos en los que no existe ese equilibrio.
2. Por efecto del aprendizaje y la interacción se da una reducción del número de Roles capaces de asumir y un incremento de los Roles naturales y evitados (*Aritzeta y Ayestarán, 2003, p. 72*).

Anderson y Sleap (2004) desarrollan un estudio para analizar las diferencias de género entre los roles de equipo y el potencial impacto adverso de los Roles de Belbin sobre las actividades de selección y formación de equipos. En el estudio participaron 311 empleados de ventas y de clientes, de los cuales 208 eran mujeres y 103 hombres. El análisis mostró que los hombres puntuaban más alto en Cerebro, Impulsor y Monitor-Evaluador que las mujeres y éstas lo hacían en el rol de Coordinador. Los autores concluyen que el Inventario de Autopercepción de Roles de Equipo puede favorecer a los hombres en puestos de liderazgo.

Reoyo, López y Lucha (2005) analizaron si las funciones del equipo están relacionadas con los diferentes modos de resolver los conflictos en los equipos de trabajo. Utilizaron una muestra de 175 empleados que forman 27 equipos de trabajo. Hallaron, como resultados más significativos, que el Rol Investigador de Recursos se relaciona positivamente con el Rol de Monitor Evaluador, con unos valores de correlación de 0.22, y que el Rol Cerebro correlacionaba negativamente en el modo de resolución de conflictos con Cohesionadores con un valor de -0,18. Los autores concluyeron que el modelo de Roles de equipo Belbin es un instrumento útil para entender la dinámica de trabajo en equipo, en términos de la forma en que los miembros del equipo se acercan a los conflictos.

A partir de los estudios anteriormente referenciados podemos destacar las siguientes conclusiones:

- Existe un perfil muy específico de Roles de Equipo en el ámbito escolar, diferenciado de los hallados en otras organizaciones de otros ámbitos.
- Los Equipos tienen una fuerte tendencia a la Tarea con mayor presencia de los roles de impulsor, implementador y finalizador; una tendencia menos marcada a las Personas con predominio de los roles de cohesionador, investigador de recursos y coordinador; y una baja orientación a las Ideas con menor presencia de los roles cerebro, especialista y monitor-evaluador.
- La teoría de los roles de equipo es aplicable a cualquier tipo de equipo.
- Los equipos equilibrados obtienen mejores resultados que los que no lo son.
- El inventario de autopercepción de Roles de Equipo puede favorecer a los hombres en los puestos de liderazgo.
- El modelo de Roles de equipo Belbin es un instrumento útil para entender la dinámica de trabajo en equipo, en términos de la forma en que los miembros del equipo se acercan a los conflictos.

2.3.3. El Equipo directivo como promotor del cambio: Dirección y Liderazgo

En el apartado precedente hemos hablado de estructura, es decir, de cómo el Equipo directivo ejerce sus roles y funciones como tal órgano de dirección. En este apartado nos centraremos en cómo ejerce su influencia para la transformación del centro educativo.

El cambio es una realidad que se percibe en nuestra sociedad dinámica y en constante transformación. Es verdad que esta realidad no supone ninguna novedad. La persona desde que es persona ha estado en continuo proceso de cambio que nos ha permitido llegar a donde estamos y avanzar hacia el futuro. Lo que es diferente en esta época es la velocidad a la que se produce ese cambio. La sociedad cambia y las instituciones educativas como partes integrantes de ella cambian también.

El centro educativo precisa de agentes de cambio que dirijan y lideren el cambio en la institución. ¿Directivo o líder? Es evidente que un directivo que sea un líder es la situación ideal, pero no siempre sucede. Gairín y Muñoz Moreno (2008, p. 190) cuando hacen referencia a la importancia de los directivos como motores del cambio en las organizaciones,

eluden tratar las diferencias entre lo que es un directivo y lo que es un líder, señalando que “no se trata tanto de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de tomar conciencia de sus diferencias y saber cuándo y cómo ser un director eficiente o un líder efectivo”.

El cambio requiere de una visión global de la institución y del conocimiento de las relaciones e implicaciones que pueden traer los cambios en la misma. El Equipo directivo como agente de cambio de las instituciones educativas tiene que tener en cuenta que en las intervenciones a realizar en una institución debe primar más la visión global que la parcial y que todo cambio trae consigo una resistencia al mismo que lo hará más dificultoso y en ocasiones imposible.

El papel que juega el Equipo directivo en los procesos de cambio de las instituciones es fundamental pues debe responder a la relevancia del mismo y a la responsabilidad que tiene con el propio cambio, que está relacionado con el desarrollo de la institución. Dentro de este papel, el Equipo directivo no puede olvidar lo que para los miembros de la organización es más valioso, es decir, tiene que conocer a las personas de la organización para tenerlas en cuenta y tener en cuenta aquello que para ellos puede ser significativo: la participación, la toma en consideración, la escucha, etc.

González (2005, p. 85, citado por Gairín y Muñoz Moreno, 2008) señala como características del agente de cambio las siguientes:

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.
- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de la misma.
- Concienciación, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas y participación de todo el personal.
- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.

- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

Estas características están íntimamente relacionadas con la capacidad de ver la organización como un todo relacionado, con las personas de la organización como ejecutores del cambio y para ello la necesaria motivación y reconocimiento, con el compromiso de una mejora continua y con la necesidad de que sea la organización a través de todos sus miembros la generadora del cambio.

En el capítulo primero hemos argumentado cómo el Liderazgo Transformacional representa, a nuestro juicio, un modo adecuado de entender y ejercer el liderazgo en nuestros centros educativos en el actual contexto, promoviendo un liderazgo compartido, la colaboración y la transformación del centro en una organización que aprende.

La investigación educativa se ha interesado por conocer e investigar en qué medida los cargos directivos asumen en nuestro ámbito estatal una posición de liderazgo y cómo ejercen su influencia sobre la comunidad educativa. Presentaremos, a continuación, los principales hallazgos y lecciones aprendidas a partir de los estudios empíricos desarrollados.

Bass (1988) realiza una investigación con el objetivo de mejorar la eficacia de los centros educativos, distinguiendo tres tipos de liderazgo: Transformacional, Transaccional y No liderazgo. En su investigación empírica encontró que los líderes transformacionales consiguen mayores puntuaciones en esfuerzo extra, satisfacción y eficacia que los líderes transaccionales. *Bass (2000)* afirma que el liderazgo transformacional tiene efectos similares en los líderes educativos y en los líderes de empresas.

Resultados similares se obtuvieron en la investigación realizada por *Pascual, Villa y Auzmendi (1993)* en el ámbito de centros educativos de País Vasco y Castilla y León. La muestra estaba formada por 56 centros públicos y privados de las comunidades del País Vasco y Castilla-León, en los que las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional (Consideración Individual, Influencia Idealizada, Estimulación Intelectual y Motivación Inspiracional) correlacionaban de manera positiva con Esfuerzo extra, Satisfacción y Eficacia.

Martínez Santos (1996, citado por García Olalla, 1998) encentra que sobre una muestra de 253 profesores, el 29,25% opinaba que el estilo de liderazgo del equipo directivo era de tipo autoritario, un 20,87% autoritario paternalista y un 48,87% participativo consultivo.

Gairín y Villa (1998) encontraron que el 66,7% se identificaban con un estilo de liderazgo participativo, el 29,4% con un estilo consultivo y el 3,9% autogestionario.

Lorenzo (1994) realizó un estudio sobre el liderazgo instructivo. Los sujetos participantes 117 (58 de Andalucía, 25 del País Vasco y 34 de Cataluña) respondían a un cuestionario en el que se valora la posibilidad de desarrollar las conductas enunciadas. Los resultados revelan que: la viabilidad de ejercer un liderazgo instructivo son escasas o medias, (fundamentalmente en ámbitos relacionados con proyectos comunes y la intervención en la actividad individual en el aula); sin embargo, los encuestados ven más factible crear un clima positivo, mejorando la comunicación y el trabajo colaborativo.

Borrel y Severo (2000) realizaron un estudio con 96 profesores de 10 universidades públicas (4) y privadas (6). Uno de los objetivos planteados era ayudar a que los directivos de los cursos de graduación en educación física en las universidades del estado del Paraná (Brasil) conozcan cuales son las variables de liderazgo de sus departamentos y sus implicaciones. Encontraron, que las correlaciones entre el liderazgo transformacional y las variables de esfuerzo extra, eficacia, satisfacción propia del profesorado y en relación a la dirección, eran mayores que las obtenidas con el estilo de liderazgo transaccional y el de dejar hacer.

Bass (2000) hace referencia a la eficacia del liderazgo transformacional en las instituciones educativas. En un estudio realizado en escuelas primarias, secundarias y medias, 27 directores fueron evaluados por 482 profesores mediante el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (Bass & Avolio, 1995). Descubrieron de nuevo correlaciones significativas con la efectividad, la satisfacción y la motivación del profesorado.

Poblete y García Olalla (2002), en un estudio realizado con 50 equipos directivos de instituciones de titularidad masculina y femenina, observan que ambos grupos presentan perfiles similares en las manifestaciones del estilo de liderazgo transformacional, si bien los centro de titularidad femenina puntúan más alto en las cuatro manifestaciones del estilo. En ambos grupos la Consideración Individual es el factor que mayor número de manifestaciones presenta, siendo las conductas menos realizadas las que hacen referencia a la Estimulación Intelectual, el factor Influencia Idealizada sería el segundo factor en cuanto a número de manifestaciones, y en tercer lugar se situaría el factor Motivación Inspiracional. Tal y como se

muestran en otros estudios (Borrel y Severo, 2000; Pascual Villa y Auzmendi, 1993), el liderazgo transformacional correlaciona positivamente con el Esfuerzo Extra, la Eficacia y la Satisfacción.

Poblete y García Olalla (2003) realizaron una investigación sobre competencias directivas entre las que se encontraba el Liderazgo. La muestra era de 100 miembros de equipos directivos de centros educativos, que han participado en cursos de formación dirigidos a equipos directivos organizados por el ICE de la Universidad de Deusto y una muestra de 50 directivos de organizaciones empresariales, con el fin de observar el perfil de competencias de un colectivo con funciones análogas a las del colectivo explorado pero de un entorno distinto. Los datos encontrados revelan un perfil bajo de liderazgo en los directivos de centros educativos y además cuando se comparan con directivos de empresa la diferencia es significativa ($p < .001$) a favor de los directivos de empresa. Estos datos hacen que los directivos no se sienten capacitados en la Representación y la Intervención en conflictos; lo mismo sucede con las funciones críticas relacionadas con la animación e innovación pedagógicas que suponen ejercicio de liderazgo.

Los resultados obtenidos por Poblete y García Olalla (2003) son coherentes con los obtenidos en otras poblaciones en el estudio del liderazgo transformacional:

- Los directivos destacan en *Competencias Interpersonales* que son equivalentes a comportamientos del factor *Consideración Individual* del liderazgo transformacional.
- El factor Estimulación Intelectual y el de la Motivación Inspiracional son los que menos desarrollados se encuentran en los equipos directivos.

Poblete y García Olalla (2003, p. 18) aseguran que

Si se espera que estos directivos ejerzan un liderazgo transformacional capaz de impulsar un desarrollo del centro educativo en la línea de una organización que aprende, la realidad de su desarrollo profesional actual revela aún una distancia importante de esa expectativa de conducta. Por tanto, las posibilidades de mejora en un futuro próximo dependerán de la capacidad que todas las instancias implicadas desarrollen para ofertar a estas personas mayores y mejores oportunidades de desarrollo profesional, en relación con las necesidades aquí apuntadas.

Poblete, García Olalla y Pereda (2004) realizaron un estudio en el que analizaban el perfil de liderazgo de centros educativos en función del género. Sobre 350 miembros de equipos directivos, 175 centros pertenecientes a titularidad masculina y 175 de titularidad femenina de Andalucía, Castilla-León, Catalunya y País Vasco. Los autores concluyeron que:

- Existe una mayor apertura a la integración de personas de diferente sexo en los equipos directivos en Centros de titularidad masculina que en los de titularidad femenina.
- Los comportamientos de Liderazgo transaccional están más próximos a los factores de Liderazgo transformacional que al Liderazgo permisivo. Este fenómeno se aprecia en la misma medida en hombres que en mujeres, en directivos/as trabajando en Centros de titularidad masculina que en los de titularidad femenina.
- El estilo *Laissez faire* es claramente un “antiestilo” de liderazgo. Una actitud positiva ante el ejercicio del mando es requisito, que parece considerarse indispensable a la hora de integrarse en un equipo de dirección de un Centro educativo.
- Existe un Liderazgo transformacional, cuyo perfil de factores es de mayor intensidad en sujetos trabajando en Centros de titularidad femenina que en los que pertenecen a Centros de titularidad masculina. Las diferencias se mantienen cuando se analizan los resultados en función del sexo, lo que parece apuntar que es un estilo de liderazgo más ligado a la condición de ser mujer que a la titularidad.
- La transmisión de una visión de futuro es un factor que marca la diferencia en directivos incorporados en Centros educativos de titularidad femenina frente a los que pertenecen a Centros de titularidad masculina. Parece más vinculado a la condición de sexo la Consideración personal, que tienen las mujeres independientemente de la titularidad del Centro donde ejercen su función directiva.
- Los hombres pertenecientes a equipos directivos consiguen que sus colaboradores se esfuercen más en la dedicación de su trabajo en sus Centros (los de titularidad masculina), mientras que no lo consiguen en los Centros de titularidad femenina. Sin embargo, las mujeres están convencidas de que consiguen una mayor eficacia tanto en los Centros de titularidad femenina, como en los de titularidad masculina.

Lorenzo (2004) realiza un análisis del liderazgo como una competencia transversal de la dirección que está inserta en otras competencias más concretas. Lorenzo (2004, p. 208; citando a Leithwood, 2004) afirma que:

En el modelo se incluyen tres categorías de prácticas, cada una de las cuales incluye otro número de las prácticas más específicas, hasta un total de diez: *Definir la misión* de la escuela incluye formular los objetivos de la escuela y modificarlos. *Gestionar el programa educativo* incluye supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, y controlar el progreso del alumno. *Promover un clima positivo de estudio* significa respetar el tiempo de estudio, promover el desarrollo profesional, mantener una gran amplitud de miras, proporcionar incentivos para los profesores, y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

Cuevas et al. (2007) realizaron un estudio con el que pretendían conocer la influencia del liderazgo en los restantes criterios de excelencia del EFQM, (European Foundation for Quality Management, Fundación Europea para la Gestión de la Calidad) adaptado por el ministerio de Educación, Cultura y Deporte a los centros educativos. Enviaron 345 cuestionarios a directores de todas las provincias andaluzas de los que recogieron 112 válidos. Los resultados hallados destacan que el 76, 92% de los directores creen que el liderazgo influye bastante o mucho en los criterios de planificación estratégica, personal del centro, colaboradores y recursos, procesos y resultados. El instrumento daba cinco opciones de respuesta y las puntuaciones asignadas al liderazgo se encontraban entre el 3,92 referido a los resultados y el 4,08 de la planificación, con una escasa dispersión de datos dado que las desviaciones eran pequeñas.

Fernández y Hernández (2013) realizan una investigación bajo un estudio de caso múltiple en el que tratan de explorar y describir acciones de liderazgo directivo relacionados con buenas prácticas docentes en centros de orientación inclusiva. La muestra estaba compuesta por 3 centros educativos en los que se entrevistaron a 10 miembros de equipos directivos, 3 orientadores, 16 coordinadores y 5 docentes de pedagogía terapéutica; se realizaron grupos de discusión en un número de tres con un total de 33 profesores tutores y no tutores de los tres centros, además se realizó una revisión documental.

Los autores afirman que el liderazgo directivo debe ser competente para:

- Potenciar una cultura de inclusión.

- Gestionar un modelo de escuela con la visión del centro como lugar de participación y justicia social.
- Gestionar el grupo y el trabajo cooperativo.
- Desarrollar competencias éticas y de valores.
- Ser Coherente y fiel a sus valores.

Para estos autores, y en relación con estas competencias, “El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010, citado por Fernández y Hernández, 2013, p. 38).

Pereda, Poblete y García Olalla (2008) realizan un estudio financiado por el Instituto Vasco de la Mujer (EMAKUNDE) con el objetivo de contribuir a la eliminación de las desigualdades que existen en el acceso de las mujeres a la dirección y lugares de decisión de los centros educativos. La muestra era de 537 sujetos de los cuales 124 eran directivos (84 mujeres, 38 hombres y 2 que no rellenaron el ítem), 373 profesores (244 mujeres y 129 hombres). Uno de los objetivos de este estudio era conocer las semejanzas y las diferencias que presentan, entre sí, diferentes colectivos, en cuanto a representaciones sobre diversos aspectos relacionados con el liderazgo educativo, tales como: el modelo de líder y de liderazgo educativo. Los autores concluyen que:

- El liderazgo transformacional es por el que más se apuesta tanto en hombres como en mujeres, aunque dentro de él hay diferencias dependientes del género.
 - Los aspectos relacionados con la *motivación inspiracional* son más valorados por los directivos.
 - Algunos de los aspectos de la *consideración individual* lo son por las mujeres (Conoce profundamente a sus colaboradores, proporciona retos adecuados a cada una de las personas de su equipo, haciendo que cada persona se sienta valorada por su aportación), y otros por los hombres (Mantiene al equipo bien informado; clarifica las prioridades y fines, da un significado, un sentido que motiva a la acción y crea en su equipo aceptación emocional de los retos).

- La *estimulación intelectual* alcanza puntuaciones más altas en el caso de los hombres directivos (Cuestiona el “status quo” buscando la innovación incluso en el medio del éxito) y lo mismo ocurre con la *influencia idealizada* (Establece unos altos niveles de conducta moral y ética; se gana el respeto y la confianza de los demás).
- En cuanto al liderazgo transaccional, aspectos del estilo contingente alcanzan valores elevados.
- El liderazgo transaccional por excepción es bastante menos aceptado que la dirección por contingencia.
- El estilo laissez-faire es el menos idealizado.

Bolívar, López y Murillo (2013) efectúan un recorrido por las líneas actuales de investigación del liderazgo partiendo de la premisa de que la comprensión del liderazgo no tiene relación con el director como único agente sino con una perspectiva distribuida. Los autores hablan de tres líneas de liderazgo: para el aprendizaje, liderazgo distribuido y liderazgo para la justicia social.

- *Liderazgo para el aprendizaje.* Las escuelas están para que los alumnos aprendan y el éxito debiera estar relacionado con el aprendizaje de sus alumnos. La investigación sitúa la influencia del liderazgo de la dirección en el aprendizaje entre un 25% . Day et al. (2010, citado por Bolívar, 2013) señala ocho las dimensiones claves para el liderazgo: Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza; Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades; Mejorar la enseñanza y el aprendizaje; Rediseñar y enriquecer el curriculum; Mejorar la calidad del profesorado; Construir relaciones dentro de la comunidad escolar; Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.
- *Liderazgo distribuido.* Los autores afirman que el liderazgo distribuido va más allá del liderazgo compartido, no es una práctica individual sino social, ocurre en la relación entre los individuos. Desde este punto de vista los líderes influyen en los seguidores y éstos en aquellos.
- *Liderazgo educativo para la justicia social.* Una visión de la escuela que trabaja para una sociedad más justa es la base del liderazgo para la justicia social. El equipo directivo tiene la responsabilidad de la toma de decisiones que haga que en

el centro se trabaje por una justicia social. Como prácticas de liderazgo para la justicia social Bolívar (2013) destaca:

- Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la justicia social.
- Potenciar una cultura escolar en y para la justicia social.
- Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional son de máxima prioridad.
- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizando las escuelas.

Como valores de los líderes para la justicia social destacan: asume riesgos, son accesibles, invierten en las relaciones, son reflexivos, son colaborativos, son intencionales.

Bolívar (2010a, 2010b) señala que los logros académicos de los alumnos son la consecuencia inmediata de los mediadores, es decir, del profesorado; pero éstos se verán influidos por el impacto del liderazgo en la mejora del desempeño del profesorado, que depende de su capacidad, de la motivación y el compromiso, y de las condiciones en las que desarrolla su labor. Por otra parte Bolívar y Murillo (2013, p. 25) señalan que:

Tras la calidad y el trabajo del profesorado, el liderazgo educativo se configura como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares.

A partir de los resultados empíricos anteriormente referenciados, podemos extraer algunas conclusiones respecto al liderazgo del Equipo Directivo:

- El liderazgo tiene que promover la definición de la misión de la escuela, un clima positivo y gestionar el programa educativo.
- El liderazgo está relacionado con los logros académicos.
- El liderazgo educativo debe promover la justicia social y la cultura de la inclusión.
- El liderazgo transformacional ayuda a mejorar la eficacia de los centros, aumenta la satisfacción y la motivación del profesorado.

- Dentro del liderazgo transformacional:
 - Los directivos destacan comportamientos del factor Consideración Individual.
 - Los factores menos desarrollados son Estimulación Intelectual y Motivación Inspiracional.
- El estilo laissez-faire es un estilo “antiliderazgo”.

2.3.4. Procesos de trabajo del Equipo Directivo

En un epígrafe anterior de este capítulo, hemos tratado la importancia de los procesos de trabajo del Equipo Directivo para el desarrollo del mismo, tanto para su crecimiento como equipo, como para optimizar una actuación eficiente en relación a la comunidad educativa.

Aunque éste ha sido un aspecto más desarrollado respecto a las orientaciones teóricas que investigado mediante estudios empíricos, disponemos de ciertos resultados que dan una visión sobre los modos de trabajo de los Equipos Directivos.

Estudiaremos cuatro ámbitos de actuación del Equipo Directivo: el que se relaciona, en primer lugar, con su propio trabajo como equipo; en segundo lugar y relacionado con su actuación en relación a la comunidad educativa, con los planteamientos institucionales, el relacionado con la estructura del centro y el concerniente al sistema relacional.

En relación al mismo *equipo directivo* un estudio realizado por Zabalza (1995) sobre la participación en las escuelas gallegas hallaba que la *composición* mayoritario de los equipos directivos en Galicia era de Director, Jefe de estudios (82,2% de los centros) y Secretario (en el 91,7% de los centros), El administrador está presente en un 13%. La aparición de otros miembros en el equipo es menor en porcentaje y depende de los centros.

En los centros privados Zabalza (1995) encuentra diferencias con respecto a los centros públicos, señalando que poco más del 50% de los centros privados cuentan con la figura del Jefe de estudios y del Secretario mientras que, al contrario de lo que sucede en los centros públicos, el 63% contempla la figura del Administrador.

Gairín y Villa (1998), además de las figuras básicas determinadas por la normativa de composición de los equipos directivos, encontraron que en un 46% de los casos los equipos directivos tenían una figura más, en el 31% dos figuras más y en el 20% cuatro.

Zabalza (1995) encontró que el 57% de los directores fueron elegidos, de los cuales el 33,5 % se presentaron junto a sus equipos directivos. El 29,5% fueron nombrados por la administración y el 11,8 % por la entidad titular.

Gairín y Villa (1998) encontraron que la mayoría de los equipos fueron elegidos por el director (38%), el 27,7% de los miembros se incorporaron al equipo de forma gradual y el 19,1% se presentaron como equipo.

En lo que hace referencia a la *jerarquía*, en el estudio de Gairín y Villa (1998) encontramos que en el 56% de los centros el director actúa como coordinador dependiendo de él el resto de los miembros, y en el 44% todos los miembros tienen el mismo peso.

En cuanto a la asunción de las funciones el 79,2% de los equipos hacen sus tareas de forma individual siendo cada cargo responsable de ello, pero se consulta y se supervisa con el resto del equipo; el 13,2 % es responsable en su ámbito y ante el director y en el 7,5 % las funciones se realizan de forma colegiada.

García Olalla (1998) en relación a la dinámica interna del equipo directivo concluye que en lo que respecta al tiempo de dedicación al cargo, mayoritariamente, se supera lo establecido por la norma. Esta intensificación del trabajo tiene repercusiones en la vida privada, en la preparación de la docencia y en la atención al alumnado.

En cuanto a las reuniones, señala García Olalla (1998) que normalmente son semanales, de entre una y dos horas de duración y para el ejercicio de las funciones colegiadas del Equipo Directivo, así como para la coordinación de actuaciones. Mayoritariamente se toman decisiones por consenso y a la hora de la gestión de conflictos el procedimiento mayoritariamente utilizado es el de discutir las posturas hasta llegar a un acuerdo. La cohesión entre los miembros del equipo directivo en general es elevada.

En cuanto a las áreas de funcionamiento del centro en las que el Equipo Directivo asume el liderazgo (Representación, Burocrática-Administrativa, Pedagógica, Relaciones Humanas, Innovación y Animación), García Olalla (1998, p. 594) analiza los resultados expresándolos en un Mapa configurado por dos ejes: en el eje de ordenadas la dimensión “debería asumirse”, y en el eje de abscisas hasta qué punto “se asumen”; sus intersecciones arrojan cuatro cuadrantes: rechazo, resignación, dejación y aceptación”. Como resultados globales se obtiene que:

- Solamente el área Burocrática-Administrativa se encuentra en el área de resignación, es decir, que se asume en mayor medida de lo que se considera que debiera ser asumida.
- Las cinco áreas restantes (representación, pedagógica, relaciones humanas, innovación y animación) se encuentran en el área de aceptación, es decir, que se asumen y se cree que se deberían asumir.

Los *planteamientos institucionales* hacen referencia a los fines y los objetivos que tienen todas las organizaciones que justifican su existencia, su razón de ser y que orientan su acción. Esta acción debe ser planificada y ordenada en cuanto a sus objetivos y en el tiempo en el que se ejecuta; sin embargo, en la actualidad con la velocidad, cada vez mayor, con la que se producen los cambios la planificación debe ser flexible y ajustada en el tiempo y al entorno en el que se produce.

Entre los diferentes proyectos de centro: el Proyecto Educativo recoge el carácter y especificidad del centro en el contexto en el que está inserto; el Reglamento de Régimen Interior regula el funcionamiento de la estructura donde se sitúan los recursos humanos; el Proyecto Curricular de Centro está relacionado con el funcionamiento del área pedagógica, y las Programaciones de Aula es la concreción del PCC en el aula mediante intervenciones educativas; el Plan Anual representan la concreción anual del planteamiento con el que va a funcionar el centro tomando como base el PEC y el PCC ese año; y la memoria recoge la materialización de lo ejecutado en el curso partiendo de las evaluaciones realizadas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

García Olalla (1988) señala que la literatura hace referencia más a las funciones específicas a desarrollar por la dirección en relación a los proyectos de centro que a la definición del rol del equipo directivo en relación a los planteamientos institucionales o sus actuaciones específicas, y señala al equipo directivo como promotor del cambio, innovación y mejora educativa. Desde el punto de vista de la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro, García Olalla (1998) habla de cuatro fases: detección de necesidades, elaboración, desarrollo y ejecución finalmente de evaluación. Hallando que los Equipos directivos en su actuación respecto a y los planteamientos institucionales se manifiestan:

- disponibles para asumir la disponibilidad y el liderazgo en los procesos de innovación y cambio;
- con buena actitud ante la evaluación;
- perciben necesidad de formación para desarrollar su rol de directivo en este ámbito;

- y necesitan ayuda de la Administración para producir cambios de actitudes en el profesorado.

En relación con la *estructura* organizativa del centro, el equipo directivo, según García Olalla (1998, p. 811), trabajará a dos niveles:

- Desde una perspectiva estática, participando en el diseño de la estructura, la forma que ha de adoptar en el centro y su expresión.
- Desde una perspectiva dinámica, contribuyendo a la mejora de sus procesos y dinámicas de funcionamiento, desarrollando la cultura de la participación y sus prácticas entre todos los sectores de la comunidad educativa, fomentando el desarrollo profesional de los docentes, y aportando recursos técnicos y apoyo institucional para el funcionamiento de todas las estructuras escolares.

En el estudio de Gairín y Villa (1998) se pidió a los equipos directivos que valoraran ciertas características relacionadas con el funcionamiento general de las estructuras de sus centros. Los resultados obtenidos por orden de valoración fueron los siguientes:

- Los aspectos más valorados fueron la flexibilidad (4,28) y la coordinación (4,09).
- En segundo lugar, en un nivel también alto, la explicitación de la estructura (3,98) y el conocimiento de la misma (3,98).
- A continuación, en un nivel, medio alto, el clima relacional (3,74) y el clima informal (3,59), y las relaciones de interdependencia (3,46).
- Y por último, la iniciativa (3,15)

Los sectores de la comunidad educativa implicados a través de sus estructuras organizativas y analizados en este estudio fueron: el Consejo Escolar, la Organización y Coordinación del profesorado (claustro, equipos de ciclo, departamentos), los órganos para la participación de los padres y de las madres, y los órganos que posibiliten la participación de los alumnos, y el personal de administración y servicios. Se analizaron desde la *eficacia*, la *proyección* y la *coordinación*. El Mejor valorado en los tres aspectos es el Equipo Directivo y los peor valorados la participación de los padres y la participación de los alumnos.

García Olalla (1998, p. 882), en relación a la comunidad educativa, señala que “el equipo directivo percibe como media baja la demanda que hacen éstos de autonomía en su funcionamiento y su deseo de participar en la toma de decisiones, y considera baja su disposición para implicarse y asumir mayores responsabilidades en la vida del centro”.

El equipo directivo deberá incluir, a la hora de desarrollar un buen *sistema relacional*, tres ejes fundamentales sobre los que se asienta el mismo: la *comunicación* teniendo en cuenta las relaciones entre los profesores, los alumnos, los padres y madres, otros colectivos del centro, la administración y el entorno del centro; el *trabajo en equipo* en cuanto a la participación y toma de decisiones, y la resolución de problemas y el afrontamiento de conflictos entre los distintos colectivos de la comunidad educativa; y el *clima* en el centro educativo, determinado en ocasiones por la percepción que se tiene de las prácticas organizativa y de las condiciones de la organización que afectan a sus resultados.

García Olalla (1988) realiza un análisis de la investigación existente sobre el sistema relacional y examina estudios de Bernal y Jiménez (1992), Álvarez (1993), Muñoz-Repiso (1995), Pascual et al. (1996), Teixidó (1996), Tomas et al. (1996), Bernal (1997), Gairín y Villa (1998), llegando a las siguientes conclusiones:

- Respecto al sistema relacional y la *comunicación*:
 - En las relaciones del equipo directivo con la comunidad educativa éste tiende a ser percibidos como “respetado e integrado”. La percepción es más positiva entre los miembros de la comunidad educativa que entre los propios directivos.
 - El equipo directivo se siente más cercano al profesorado y más alejado de los padres.
 - En canto al apoyo que recibe de la Administración es menor del que cree que debería de recibir.
- En relación al *trabajo en equipo*, a la participación y toma de decisiones:
 - En la toma de decisiones el equipo directivo es órgano el que mayor influencia ejerce en el centro, seguido de los órganos para la coordinación del profesorado.
 - Todos los sectores de la comunidad estiman que el equipo directivo es quien ejerce la mayor influencia en la vida del centro.
 - La actitud del equipo directivo en relación al conflicto se ve condicionada por las luchas de poder y de intereses.
- Respecto al *clima*:
 - Preocupa a los equipos directivos y manifiestan su dificultad para intervenir en el establecimiento de un clima positivo en el centro: falta de

participación, implicación y coordinación del profesorado, dificultades en la coordinación y comunicación con las familias, diversidad de intereses.

- En los centros mayoritariamente se dan climas participativos consultivos frente a una presencia minoritaria de climas participativos plenos.

La revisión de los datos realizada nos permite sacar algunas conclusiones que nos ayuden a perfilar los procesos de trabajo en equipo:

- Desde el punto de vista de la composición del equipo, mayoritariamente están formados por el director, el jefe de estudios y el secretario, si bien es bastante habitual encontrarse otras figuras dentro del equipo.
- Los equipos en general son elegidos por el director y este actúa como coordinador del equipo.
- En cuanto a las áreas de funcionamiento, las de representación, pedagógica, relaciones humanas, innovación y animación son las que más se asumen, y además piensan que se deben asumir. En el lado contrario, se asume más de lo que se considera que debiera asumirse el área el área burocrático-administrativa.
- El equipo directivo en relación a los planteamientos institucionales debe ser el promotor del cambio, la innovación y la mejora educativa.
- En relación a la valoración global de la estructura los aspectos más valorados son: la flexibilidad, la coordinación, la explicitación de la estructura y el conocimiento de la misma, el clima, las relaciones de interdependencia y la iniciativa.
- El equipo se siente más cercano a los profesores que a los padres y no se considera suficientemente apoyados por la Administración.
- El equipo directivo es el que mayor influencia ejerce en la vida del centro.
- Los equipos directivos manifiestan dificultad para establecer un clima positivo en el centro.

2.3.5. El proyecto como estrategia

La realización de proyectos se presenta como una poderosa herramienta que permite organizar una serie de elementos que interactuando entre sí pueden producir una serie de cambios en una situación problemática determinada. Los proyectos deben estar potenciados y coordinados por personas, o grupos, en el caso de los centros educativos y en primera instancia por el Equipo directivo promoviendo alcanzar unas finalidades, unas metas

compartidas y deseadas. Estas finalidades son soluciones a problemas que tienen las instituciones sobre las que actúan los equipos. La estrategia de proyectos promueve:

1. La participación activa de los miembros en la institución en la que se realizará el proyecto.
2. Estar orientado a unas finalidades concretas.
3. Visiones del centro y de su actividad de carácter transversal.

Uno de los objetivos que tienen las organizaciones es satisfacer las necesidades de los individuos. El trabajo por proyectos es una de las maneras mediante la cual puede llevar a cabo esa satisfacción de necesidades.

La estrategia de proyectos, para recabar la información necesaria para determinar el problema a solucionar, puede y debe utilizar tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa, teniendo siempre en cuenta las características del entorno y de la población sobre la que se va a actuar.

Es imprescindible acercarnos a lo que se entiende por proyecto para poder después analizar sus fases. Muchos son los autores que definen lo que es un proyecto (Cós de, 1998; Drudis, 1999; Domingo, 2000; Ezequiel y Aguilar, 1994; Gómez-Senent; González Cruz y Sánchez Romero, 2000; Pereña, 1996; Weis y Wysocki, 1994; Frame, 2005). En todos ellos podemos hallar algunas características comunes que definen lo que es un proyecto:

- Único.
- Objetivo definido.
- Actividades planificadas y ejecutadas.
- Recursos finitos.
- Limitados en el tiempo.
- Intervención de personas.

Retomando estas características podríamos definir proyecto como “una serie de acciones únicas, planificadas y ejecutadas en un periodo determinado de tiempo, que requiere de la participación de personas, con recursos limitados que logran un objetivo concreto vinculado a una necesidad humana”. Analizando esta definición nos encontramos con que el proyecto:

- Se define como *único*, es decir, no ha existido anteriormente otro como él y no tendrá continuidad en el tiempo ya que viene a resolver una necesidad, un problema concreto y determinado en el tiempo.

- El proyecto tiene una *finalidad*, definir el objetivo que se quiere alcanzar es fundamental para el posterior desarrollo del proyecto.
- Las *acciones deben ser planificadas*. Ezequiel y Aguilar (1994) al definir planificación hacen alusión a la introducción de racionalidad en los procedimientos que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos.
- Al hablar del *tiempo* en la definición se hace referencia a que los proyectos tienen un inicio y un fin, no se hacen infinitos en el tiempo.
- *Participación de personas*. Al participar personas es necesaria la dirección del proyecto. La dirección está orientada a las personas y requiere habilidades para la motivación de las personas que llevarán adelante el proyecto, el liderazgo, la toma de decisiones y la gestión de conflictos (Pereña, 1996).
- Los *recursos* de los que se dispone para el proyecto son limitados y, por lo tanto, demandan una ordenación y organización tanto de los recursos como de las necesidades para alcanzar el objetivo previamente establecido (Domingo, 2000).

A la hora de proponer las fases de un proyecto de trabajo los autores, no siendo unánimes en el número de ellas, sí señalan momentos comunes en su realización. Cós (1998), Drudis (1999), y Domingo (2000) hablan, con diferentes denominaciones, de cuatro fases diferenciadas que se podrían corresponder con: concepción, planificación, implementación y finalización.

- Cós (1998) hace mención al *contexto* en el que se desarrolla el proyecto. El análisis de este contexto será determinante para el devenir del proyecto pues condicionará de manera importante tanto la elaboración como la puesta en marcha del mismo.
- En la fase de *concepción* los responsables del proyecto deberían responder a preguntas tales como: ¿qué se quiere hacer? es decir, cuál es la naturaleza del proyecto; ¿por qué se quiere hacer? es decir, a qué necesidad responde; ¿para qué se quiere hacer? es decir, cuáles son los objetivos del proyecto.
- En la fase de *planificación* se deberá conocer dónde se va a realizar el proyecto, la localización física; cómo se va a realizar, es decir, las actividades y las tareas; cuándo se va a hacer, el calendario; y cuáles son los recursos humanos, materiales y financieros de que se dispondrá para elaborar el proyecto.
- La fase de *puesta en marcha* y la de *finalización* son las últimas fases de desarrollo del proyecto cuando se implementa todo lo planificado y se evalúa la consecución de los objetivos propuestos en la definición del proyecto.

En síntesis, todo proyecto debe tener unas fases de elaboración y desarrollo que permitan definir el proyecto de forma nítida y llevarlo a la práctica:

- Definición del marco donde se va a llevar a cabo el proyecto.
- Análisis de la situación sobre la que va a incidir el proyecto.
- Definición de los objetivos a alcanzar
- Definición de la estrategia a llevar a cabo.
- El diseño del proyecto.
- La puesta en marcha del mismo.
- El seguimiento y la evaluación de las acciones y del propio proyecto.

La utilización del proyecto como estrategia para la actuación tiene la gran ventaja de ordenar de una manera sistemática la información, lo que favorece la comprensión del problema o de la propuesta que se quiere realizar.

De una forma más concreta, la literatura y la legislación contemplan la existencia de un proyecto propio de la dirección en los centros educativos, el Proyecto de Dirección, que fundamente y oriente su actuación durante el periodo del ejercicio directivo.

Los proyectos como estrategia para la dirección de un centro educativo nos permiten ordenar una serie de actividades concretas, previo estudio de la situación del centro y de las finalidades a alcanzar; actividades que de forma coordinada e interrelacionada permiten gestionar la vida de un centro. En el siguiente capítulo abordaremos de forma más específica, diversas consideraciones y propuestas para la elaboración y desarrollo del Proyecto de Dirección.

CAPITULO III

EL PROYECTO DE DIRECCIÓN COMO ESTRATEGIA

3.1. LA LEGISLACIÓN SOBRE EL ACCESO A LA DIRECCIÓN

- 3.1.1. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE 1980)
- 3.1.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)
- 3.1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)
- 3.1.4. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD, 1995)
- 3.1.5. Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002)
- 3.1.7. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013)
- 3.1.8. La presencia del Proyecto de Dirección en la legislación
- 3.1.9. Algunas referencias comparadas sobre el acceso a la dirección en Europa y en Iberoamérica
- 3.1.10. Conclusiones respecto a la legislación del acceso.

3.2. LA REALIDAD DEL ACCESO A LA DIRECCIÓN

- 3.2.1. El procedimiento de acceso
- 3.2.2. El perfil de los candidatos y de los cargos
- 3.2.3. La presencia del Proyecto de Dirección

3.3. DESARROLLO DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN EN LAS DIFERENTES AUTONOMÍAS

- 3.3.1. Normativa desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas en relación al proyecto de dirección
- 3.3.2. Diferencias y similitudes en relación a la importancia y contenidos del proyecto de dirección entre comunidades

3.4. PROYECTO DE DIRECCIÓN: QUÉ ES Y CÓMO SE ELABORA

- 3.4.1. Razones y metas del Proyecto de dirección.

3.4.2. Proceso de formación del Equipo Directivo

3.4.3. Justificación: Necesidad de un Proyecto de dirección

3.4.4. Primeros pasos para su elaboración

3.4.4.1 Concepto

3.4.4.2. Principios para la elaboración del proyecto de dirección

3.4.4.3. Características formales

3.4.4.4. El Proyecto de Dirección entre los diferentes proyectos del centro

3.4.4.5. Contenidos del proyecto

CAPÍTULO III: EL PROYECTO DE DIRECCIÓN COMO ESTRATEGIA

Sarasúa (2013, p. 41) señala que “el paso del trabajo individual al trabajo coordinado y en equipo, el pasar de un centro centralizado a uno autónomo no se puede hacer sin una dirección fuerte y un liderazgo pedagógico”. El Proyecto de Dirección permite valorar las capacidades directivas de los candidatos además de ser un documento de compromiso de acción para el equipo directivo.

El Proyecto de Dirección como requisito para el acceso a la dirección de los centros educativos no ha sido una constante en las distintas leyes que se han aprobado y puesto en marcha en España.

3.1. La legislación sobre el acceso a la dirección

Desde la instauración de la Democracia en España seis son las leyes orgánicas publicadas por los diferentes gobiernos que han regulado el sistema educativo. En este capítulo haremos una revisión de las mismas con el fin de conocer cómo han evolucionado los requisitos necesarios para el acceso a la dirección de los centros educativos. Pondremos especial atención en el Proyecto de Dirección que constituye el núcleo de nuestro estudio

3.1.1. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE 1980)

El 1980 con la UCD (Unión del Centro Democrático) en el gobierno se publicó la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE, 1980). En esta ley, en su Título II en el artículo 25.1, se señala que “el Director será nombrado entre los profesores numerarios de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional”.

Posteriormente, en el Real Decreto de desarrollo de la ley, R.D. 1275/1981 de 19 de junio, se establece el reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de Centros Escolares y en su artículo 2º se señala que “la selección se llevará a cabo mediante concurso de méritos entre profesores numerarios de los niveles y modalidades de que se trate, de acuerdo en toda caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad, constituyendo el acceso a la condición de Director uno de los derechos propios de la carrera docente”.

Tanto en el artículo 6 como en el 7 se indica cuáles son los méritos que se tendrán en cuenta a la hora de la evaluación:

Art.. 6.· En la resolución de los correspondientes concursos habrán de ser tenidos en cuenta los méritos académico-profesionales aducidos por los aspirantes, que serán valorados objetivamente por las Comisiones de Selección reguladas en el artículo 11 de esta disposición, de acuerdo con el baremo que acompañe a la Orden ministerial de cada convocatoria. También se tendrán en cuenta las cualidades personales que expresen capacidad para el desempeño de la función directiva evaluadas por los órganos de selección que se señalan en el artículo 15 de este Reglamento, y en la forma que se determina en el artículo 17 del mismo.

Art. 7. En el baremo al que se refiere el artículo anterior deberán ser tenidos en cuenta, como méritos de carácter preferente la antigüedad en el Cuerpo, la experiencia en cargos directivos dentro de la organización escolar y en su caso, la pertenencia a Cuerpos docentes de mayor rango académico-administrativo.

3.1.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) del año 1985 es la primera Ley redactada por un gobierno socialista. En esta ley en el artículo 37 se establece el procedimiento de elección del director:

1. El Director del Centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración Educativa competente.
2. Los candidatos deberán ser profesores del centro con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.
3. La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.
4. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta, o en el caso de Centros de nueva creación. La Administración educativa correspondiente nombrará Director con carácter provisional por el periodo de un año.

El R.D. 2376/1985 es el decreto de desarrollo que aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos y en él se explicitan los requisitos que tienen que cumplir los

candidatos: ser profesores del centro al menos con un años de permanencia en el mismo y tres de docencia, deben presentar sus méritos al Consejo escolar y las líneas básicas de su programa. Esta constituye la primera referencia, aunque genérica, a la existencia de un programa por parte de la dirección.

3.1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, en sus posteriores Reales Decretos de desarrollo, especifica los requisitos para el acceso al cargo de director. Así en el Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo por el que se aprueba reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, y en el Real Decreto 929/1993 de 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, concretamente se hace referencia a los requisitos en los artículos 13, 14 y 15.

En el Artículo 13 se establece que: “El Director será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por el Director provincial del Ministerio de Educación y Ciencia”. En el Artículo 14 se establecen los requisitos que deberán cumplir los candidatos en los siguientes términos:

1. Los candidatos al cargo de Director deberán ser maestros, funcionarios de carrera en situación de servicio activo, con destino definitivo en el centro, con un año de permanencia en el mismo, como mínimo, y tres de docencia. En los centros cuyo profesorado no cumpla los requisitos de antigüedad señalados, se estará a lo dispuesto en el artículo 18.2 del presente Reglamento.

2. No podrán presentarse como candidatos los maestros que, por cualquier causa, no vayan a prestar servicio en el centro en el curso académico inmediatamente siguiente a su toma de posesión como Director.

En el Artículo 15 se define específicamente al Proyecto de Dirección como condición para el acceso:

1. Los candidatos deberán presentar por escrito ante el Consejo Escolar, con una antelación mínima de quince días respecto a la fecha de la elección, su programa de dirección y sus méritos profesionales. Asimismo, podrán presentar su equipo directivo.

2. El programa de dirección deberá contener los objetivos que pretenda alcanzar, un análisis del funcionamiento y de los principales problemas y necesidades del centro y, además, las líneas fundamentales de su actuación.

3. El Consejo Escolar valorará los programas de dirección presentados y los méritos profesionales de los candidatos.

4. El Claustro de profesores deberá ser informado de las candidaturas y conocer los programas presentados.

3.1.4. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD, 1995)

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEGCD, indica en su Artículo 17, el procedimiento para la elección del Director ampliando su periodo de mandato y reiterando la presentación del Proyecto de Dirección como condición:

1. El Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función, y será nombrado por la Administración educativa competente para un mandato cuya duración será de cuatro años.

4. El Consejo, Escolar del centro deberá conocer el programa de dirección, que debe incluir la propuesta de, los órganos unipersonales de gobierno de la candidatura establecidos en esta Ley, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva

En el Artículo 18 se establece que podrá ser candidato a Director cualquier profesor, funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta y haber sido profesor, durante un periodo de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen,

b) Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.

c) Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.

3.1.5. Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002)

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, nunca llegó a aplicarse. En el artículo 87 se regulan los requisitos que deben cumplir los aspirantes a directores de centros, en el artículo 88 se establecen el procedimiento de selección y en el artículo 89 el de nombramiento.

En su Artículo 87 establece que serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.

b) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

c) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

En el Artículo 88 se establece un procedimiento de selección que se organiza de la siguiente manera:

1. Para la designación de los Directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos.

2. La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro.

3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

4. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección.

En el Artículo 89 el nombramiento se vincula con la formación inicial o, en su caso, con la práctica acreditada.

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un período de prácticas. Los aspirantes seleccionados que tengan adquirida la categoría de Director a que se refiere el apartado 3 de este artículo, estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.

3.1.6. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

La Ley Orgánica de Educación, LOE, señala en los artículos que van desde el 131 al 139 las directrices de la función directiva.

En primer lugar, en su Artículo 133 se establecen los principios que guiarán el procedimiento de selección del director:

1. La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.

2. Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.

3. La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.

4. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

En el Artículo 134. Se definen los siguientes requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

3.1.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

La ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, modifica el punto 1 del artículo 134 de la LOE, referido a los requisitos para poder participar en el concurso de méritos, quedando redactado como sigue:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

Es decir, al proyecto de dirección se añade el requisito de la formación inicial previa.

3.1.8. La presencia del Proyecto de Dirección en la legislación

La LOECE (1980) y la LODE (1985) son las leyes, junto a la LOCE (2002), que no hacen mención expresa, ni directa ni indirecta, al Proyecto de Dirección o Programa de Dirección. En todas las demás normas, se cita, al menos, dicho Proyecto.

Sin embargo, tras la LODE con el real decreto 1276/1985 por el que aprueba el reglamento de los órganos de los centros hace una referencia a la necesidad de presentar un programa al Consejo Escolar.

En la LOGSE (1990), a través del RD 929/1993 que la desarrolla, se señala que:

1. Los candidatos deberán presentar por escrito ante el Consejo Escolar, con una antelación mínima de quince días respecto a la fecha de la elección, su programa de dirección y sus méritos profesionales. Asimismo, podrán presentar su equipo directivo.

2. El programa de dirección deberá contener los objetivos que pretenda alcanzar, un análisis del funcionamiento y de los principales problemas y necesidades del centro y, además, las líneas fundamentales de su actuación.

3. El Consejo Escolar valorará los programas de dirección presentados y los méritos profesionales de los candidatos.

4. El Claustro de profesores deberá ser informado de las candidaturas y conocer los programas presentados.

La LOPEGCD (1995) en el artículo 17.4 señala que el Consejo Escolar deberá conocer el programa de dirección, que debe incluir la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno de las candidaturas establecidas en esta Ley, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva.

La LOE (2006) vuelve a utilizar el concepto y en su artículo 134.d afirma que será requisito para acceder a la dirección de los centros:

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

En el punto 4 del artículo 135 se afirma que tendrá en cuenta la valoración del Proyecto de Dirección.

La LOMCE (2013) no realiza ninguna aportación a la anterior ley LOE (2006), manteniendo la presencia del Proyecto de Dirección en los mismos términos.

3.1.9. Algunas referencias comparadas sobre el acceso a la dirección en Europa y en Iberoamérica

El acceso a la función directiva en Europa presenta matices propios de cada país pero se pueden extraer aspectos comunes que, en sentido amplio, dan una cierta uniformidad al proceso de acceso en Europa. El informe de la Comisión Europea (Eurydice, 2013: 117) señala que “en la mayoría de los países, para acceder a la dirección de un centro se necesita experiencia profesional docente y formación específica adicional”.

Cuando descendemos más al detalle nos encontramos con países en los que es suficiente con un título que habilite para impartir clases y aquellos en los que para poder acceder a la dirección de un centro es necesaria una experiencia profesional, es decir, un determinado

número de años en el ejercicio de la profesión docente que, en general, suelen ser un mínimo de cinco años y formación específica para el ejercicio de la dirección. En unos casos esta formación es previa a la candidatura y en otros durante el ejercicio de la dirección. La dirección y el contenido de los programas de formación varían entre los diferentes países (Eurydice, 2013)

Valle y Martínez (2010) y Murillo, Barrio y Perez-Albo (1999), en un estudio realizado sobre países europeos en función del modelo de dirección, señalan que la selección del director varía dependiendo de los países y abarca desde la autoridad local a la nacional, a formas colegiadas entre la autoridad y el centro educativo, oposiciones, entrevistas. En cuanto a los requisitos de acceso al cargo señalan como rasgos comunes la titulación, la antigüedad como profesional y la formación específica.

En cuanto al proyecto de dirección Valle y Martínez (2010) señalan que solamente España es el que lo pide como requisito. Sin embargo, otros autores identifican elementos del proceso de selección en otros países que con unas u otras palabras hacen referencia a un proyecto o programa de dirección. Así, Álvarez (2003, p. 17) señala que en el Reino Unido, además de la experiencia y la formación, se “valora un proyecto de gestión en el que constan sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en la escuela”. Oria Segura (2007, p. 43) afirma que en Francia “La Lettre de misión es un documento donde el Director de centro, su Adjunto y su Gestor establecen un diagnóstico de la situación del centro, con sus puntos fuertes y débiles, las tendencias evolutivas en su funcionamiento, los futuros ejes de actuación, etc [...] que guiará la acción personal del Director los siguientes tres o cuatro años”. Álvarez (1999) al hacer referencia al proceso de selección del director sueco o noruego, señala que una de las fases del mismo es la elaboración de un Proyecto de Dirección donde, a través de una documentación que se entrega a los candidatos, éstos deben elaborar un proyecto para resolver un determinado problema teniendo en cuenta el Proyecto de Centro.

Castro et al. (2011, p. 16) informan cómo en Cuba las circunstancias especiales vividas de altísimas tasas de analfabetismo hicieron que el estado se encargara de los fines y los objetivos de la educación, mientras “los órganos de gobierno locales asumen la gestión local de los servicios educacionales”.

En Venezuela, en tanto que no se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2009, la elección de directivos se realiza por medio de la “asignación a cargo de la autoridad competente” (Castro et al. 2011, p. 21).

En Bolivia los aspirantes a la dirección escolar tienen que realizar exámenes de competencia que incluyen pruebas de planificación y gestión, y “El expediente es un elemento discriminante en el nombramiento de directivos” (Castro et al. 2011:36).

En Argentina Mezzadra y Bilbao (2011) señalan que los aspirantes a la dirección tienen que cumplir una serie de requisitos:

- Evaluación de desempeño recibida en los últimos años deben oscilar entre bueno y muy bueno.
- Su *comportamiento*, en tanto en general, sin sanciones por faltas graves.
- Su *situación de revista*, activo, es decir, capaz de estar en un aula.
- Antigüedad como titular en el escalafón anterior.

En Chile la elección de directivos ha variado de manera importante en los últimos 30 años según afirman Donoso et al. (2011). En Chile no existe un sistema único de elección de directivos que suponga una forma de aplicación universal. En el caso de los establecimientos privados, los propietarios de los centros tienen la libertad absoluta para nombrar a los directores de sus centros. En los establecimientos públicos el sistema está muy débilmente normativizado y en última instancia depende de los municipios sin que exista una normativa más general.

A lo largo del tiempo, como indican Donoso et al. (2011), los requisitos para acceder a la dirección de los centros públicos han variado. En 1991 para acceder a cargos directivos bastaba con contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional. En el año 1995 cualquier docente con preparación podía acceder al cargo. La decisión final recaía en el alcalde al que previamente una comisión calificadora le hace llegar una lista de candidatos. En el año 2005 el aspirante a director tiene que presentar una propuesta de trabajo para el centro al que aspire a dirigir y el alcalde tendrá que nombrar director al primer aspirante de la lista presentado por la comisión calificadora que ponderará la propuesta de trabajo presentada.

Barrales y Medrano (2011) señalan que en México no es necesario demostrar competencias específicas para acceder al cargo. Se asciende por escalafón independientemente del desempeño. Los aspirantes a directores deben presentar los documentos acreditativos de sus méritos a una comisión de escalafón que los puntúa y que en función de la puntuación obtenida aspirarán a unas escuelas o a otras. Este sistema de manera indirecta obliga a los

aspirantes a realizar cursos que les permitan obtener méritos que la comisión de calificación tendrá en cuenta de manera que puedan aspirar a los centros que deseen.

Corea (2011) señala que la ley en Nicaragua otorga cargos directivos a las personas que obtengan mayor puntuación de acuerdo a los años de experiencia, eficiencia en el desempeño y capacitación específica para el cargo. Se promueve la profesionalización, la superación y capacitación docente.

Bosco (2011, p. 144-146) recoge de la legislación Panameña que *el perfil para el cargo de director (a)* del centro educativo de educación media, se sustenta en el *Decreto Ejecutivo N°. 86 de 4 de abril 2005*. Específicamente el Artículo N°. 1 (Decreto N°86) se establece que se requieren de dos (2) componentes básicos que son los siguientes:

- Formación académica: Para dicha acreditación se requiere contar con título universitario y la especialización deberá ser encaminada en función de la formación que ofrece el centro.
- Experiencia: Se exige que el Director del Centro Educativo cuente con ocho (8) años de experiencia docente, ya sea en centros educativos oficiales o particulares.

En este mismo orden de ideas, se demanda que el Director del Centro Educativo de Educación Media cuente con formación profesional en administración educativa y estudios en la gerencia de centros educativos, en virtud de las funciones que realiza el ente educativo. (Artículo N°. 2 del Decreto Ejecutivo N°. 86 de 2005). De igual manera, esa norma preceptúa una serie de competencias personales, profesionales técnico-pedagógicas y socioculturales que deberá poseer el Director del centro educativo de Educación Media como las siguientes:

- Conocer los procesos administrativos y legales en relación a la gestión de los centros educativos.
- Capacidad de planificar, supervisar y efectuar la gestión del centro, al igual que la labor del personal docente bajo su mando.
- Conducir el plan estratégico, los programas y proyectos del centro bajo una administración integral, eficiente, transparente y eficaz.
- Aprovechamiento adecuado y eficiente de los recursos del centro educativo.
- Capacidad de orientar la gestión curricular del personal docente.

- Adecuado desenvolvimiento en cuanto a las relaciones interpersonales, con toda la comunidad educativa.
- Habilidad de mediar en los conflictos que se susciten dentro del centro educativo.
- Capacidad de llevar adecuadamente la gestión de recursos del centro escolar (humanos, financieros, físicos y materiales).
- Poseer confianza y seguridad en sí mismo con motivo de las acciones que deberá desarrollar.
- Demostrar la capacidad para orientar los procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a convivir, como medios básicos de un aprendizaje significativo.

La forma como se podrá acreditar la formación profesional será a través de los títulos académicos correspondientes; y en el caso de la experiencia docente, ésta será justificada o avalada con las certificaciones correspondientes. Las competencias que concretan o precisan específicamente el perfil del Director del centro educativo, podrán ser acreditadas con títulos, créditos, seminarios o concursos; o sino en su defecto se apreciarán en la entrevista que se sostenga o los escritos que se realizarán en el concurso de nombramiento (artículo N°. 5 del Decreto Ejecutivo N°. 86 de 2005).

Parra y Rugilo (2011) señalan que en el Paraguay para acceder al cargo de director de un centro educativo público son necesarios dos requisitos. Por un lado, la titulación correspondiente al nivel al que se pretende acceder y, por otro una experiencia docente de 7-8 años. Al directivo y al educador en general se les exige una permanente actualización en sus competencias.

Tafur, Díaz y López (2011) señalan que el acceso a la dirección en el Perú es por concurso público que consta de dos fases una nacional y, otra local. En el concurso se tiene en cuenta las evaluaciones que tiene el aspirante en relación a su desempeño como docente o como directivo y las competencias profesionales. En las instituciones públicas para ser director se requiere que haya permanecido en el centro al menos dos años y que presente un perfil de proyecto a desarrollar en el centro al que aspira, tener buena salud y no estar inhabilitado. En las Instituciones privadas la selección será acorde con el Reglamento Interno. Las competencias profesionales requeridas para la función directiva no son únicas sino que

responden a las características de las distintas regiones educativas; aunque existe una normativa marco. Tafur, Díaz y López (2011, p. 168) señalan que:

para los directores de la Región Lima la competencia profesional prioritaria es la planificación (20%), seguida del pensamiento analítico, la negociación, el liderazgo y la orientación al logro (20%). En tercer lugar el trabajo en equipo (20%), en cuarto lugar la innovación (20%) y en quinto lugar el espíritu emprendedor (20%). Para los directores encuestados de la Región Ancash las competencias profesionales prioritarias son: en primer lugar el liderazgo (34%), en segundo lugar el espíritu emprendedor (19%), en tercer lugar la comunicación (16%), en cuarto lugar el trabajo en equipo (16%) y en quinto lugar la toma de decisiones (15%).

Oviedo y González (2011) explican el sistema que la República Dominicana. Diferencian los centros públicos de los privados en los que la dirección, en general, recae en los dueños de la institución. En los centros públicos la selección de directores es por concurso oposición, deben estar en posesión del grado académico correspondiente. Existe una evaluación de la que forman parte los diferentes aspirantes en la que se valoran los siguientes factores: perfil profesional (15 pts), propuesta para el desarrollo del centro (25 pts), prueba escrita (45pts), prueba oral (15 pts) y prueba psicológica (cumple o no cumple). De los 100 puntos posibles es necesario sacar un mínimo de 70 puntos, con un mínimo de 29 en la prueba escrita.

Existe también una oferta de formación inicial en gestión, administración y supervisión educativa con una demanda muy escasa ya que la carrera docente en la República Dominicana se debe empezar obligatoriamente por la docencia de aula, por tanto esta formación queda relegada a carácter de postgrado.

Baráibar et al. (2011) señalan que para aspirar a la dirección de un centro público en Uruguay es necesario acceder por medio de un concurso de oposición, o de oposición y méritos, la previa aprobación de cursos de formación y haber estado al menos 13 años en la docencia. Estas condiciones no siempre se cumplen, sobre todo en lo que respecta a la formación inicial en competencias directivas, pues no siempre se ofertan cursos de esta naturaleza.

En conclusión, podemos observar que España es el único país de los referidos que pide el Proyecto de Dirección como requisito para el acceso a la dirección del centro. En Europa algunos países hacen referencia a documentos que se podrían entender como proyectos de dirección pero que nunca son exigidos como requisito: en el Reino Unido se valora un “proyecto de gestión”, en Francia la Lettre de misión es un documento que guía a la acción. El director lo tiene que elaborar pero no dice en qué momento ni cuál es su valor. Es Suecia y Noruega en el proceso de selección deben realizar un proyecto de dirección.

En lo que respecta a Iberoamérica, tan solo hallamos referencias en Chile, donde el candidato elabora una propuesta de trabajo para el centro al que aspira, y en la República Dominicana donde, en la evaluación que se realiza a los aspirantes a directores la propuesta de desarrollo del centro tiene un valor de 25 puntos de los 100 totales. Podemos concluir por tanto, que la elaboración del proyecto de dirección no es una medida generalizada para acceder a la dirección y mucho menos un requisito.

3.1.10. Conclusiones respecto a la legislación del acceso

El análisis de las condiciones de acceso a los cargos directivos para los candidatos anteriormente reseñado nos permite destacar que han experimentado una variación considerable a lo largo de los últimos 35 años, desde que se publicó la primera ley de educación de la democracia, LOECE (1980), hasta la recientemente aprobada LOMCE.

Si tomamos como criterio de comparación los requisitos necesarios para acceder al cargo podemos observar que se tiende a una mayor exigencia en los mismos. En la tabla 15 se recoge un análisis comparado de los requisitos.

Con la LOECE (1980), a través del R. D. 1275/1981 por el que se aprueba el Reglamento de Selección y de Nombramiento de los Directores de los Centros Escolares Públicos, se establece que para aspirar a la dirección de un centro son necesarios un año de docencia en el centro a cuya dirección se aspira, méritos de antigüedad y de experiencia en cargos directivos, aunque no específica ni concreta nada de ellos.

La LODE (1985) en el R.D 2376/985 por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional señala que los candidatos deben ser profesores del centro al que optan para su

dirección con al menos 1 año de permanencia en el mismo y tres de docencia, debe presentar al Consejo Escolar sus méritos y las líneas básicas de su programa.

La LOGSE (1990), a través de los R.D.: 819/1993 y 929/1993, señala que los aspirantes a la dirección deberán ser maestro/funcionario o profesor/funcionario según aspiren a dirigir centros de Educación Primaria o de Secundaria respectivamente. Añaden que tiene que tener destino definitivo en el centro, un año de permanencia y tres de docencia. Por primera vez aparece en la ley la obligatoriedad de presentar ante el Consejo Escolar su programa de dirección. El programa de dirección deberá contener los objetivos que pretenda alcanzar, un análisis del funcionamiento y de los principales problemas y necesidades del centro y, además las líneas fundamentales de actuación.

La LOPEGCD (1995) aporta como novedad fundamental la necesidad de acreditación por parte de la Administración educativa para la función directiva. Exige una antigüedad de al menos 5 años, ser profesor/a durante 5 años en centros de mismo nivel y régimen; con destino en el centro al que se aspira y al menos 1 curso completo. El Consejo Escolar deberá conocer el programa de dirección, lo que supone la necesidad de realizarlo aun cuando en los requisitos no viene reflejado.

La LOCE (2002) mantiene las exigencias de la LOPEGCD y añade como novedad la necesidad de superar un curso de formación.

La LOE (2006) aporta como novedad, no la necesidad de presentar un proyecto de dirección, sino la explicitación de algunos de los contenidos que debe contener: objetivos, líneas de actuación y evaluación. El resto de las exigencias son las mismas que las de la LOCE.

La LOMCE (2014) aporta como única novedad la explicitación de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación en función directiva.

Como conclusión, podemos afirmar que las leyes de educación de la España democrática, en lo que se refieren al acceso a la función directiva, han ido evolucionando hacia un perfil de directivo más profesional en las exigencias a los candidatos para la dirección de centros educativos.

En lo que hace referencia al Proyecto de Dirección, podríamos afirmar que es un concepto presente en las leyes educativas desde 1990, salvo en la LOCE (2002), que sin embargo, ya se apunta a la necesidad de su existencia del de la LODE (1985). Es considerado como un elemento importante en la elección del candidato a la dirección del centro y que permite

realizar una previsión de futuro basada en el análisis de la realidad del centro, y que propone la planificación y evaluación de la tarea de la dirección.

Tabla 20: *Requisitos de acceso a la dirección (Fuente: basada en Aramendi Jáuregui, Teixidó Sabals y Bernal Agudo, 2006)*

	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOGSE (1990)	LOPEGCD (1995)	LOCE (2002)	(LOE (2006)	LOMCE (2013)
Requisitos de Acceso	Profesor/a del centro.1 año de permanencia (mínimo)	Profesor/a del centro. Destino definitivo 1 año de permanencia (mínimo) 3 años de experiencia docente	Maestro/a. Destino definitivo Funcionario 1 año de permanencia (mínimo) 3 años de experiencia docente	Acreditación Funcionario 5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro Destino definitivo	Funcionario 5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro	Funcionario 5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro	Funcionario 5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro
Antigüedad como Docente	No se concreta	1 año en el centro 3 docencia	1 año en el centro 3 docencia	5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro	5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro	5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro	5 años de antigüedad 5 años de docencia. 1 año de docencia en el centro
Necesidad de Acreditación	No	No	No	Si	Acreditar méritos	Acreditar méritos	Certificación acreditativa
Necesidad de Proyecto de Dirección	No	Programa de Dirección	Programa de Dirección	Programa de Dirección	No se especifica	Proyecto de dirección	Proyecto de Dirección
Selección	Comisión de Selección	Consejo Escolar	Consejo Escolar	Consejo Escolar	Comisión: Administración, Centro (Padres, Docentes)	Comisión: Administración, Centro (Padres, Docentes)	Comisión: Administración, Centro (Padres, Docentes)
Formación	No	No	No	Si	Si	si	Si
Papel de la Administración en la Selección	Intervención Directa	Nombramiento tras elección	Nombramiento tras elección	Nombramiento tras elección	Intervención directa	Intervención directa	Intervención directa
Papel del Consejo Escolar	Consejo de Dirección intervención compartida	Intervención directa	Intervención directa	Intervención directa	Intervención compartida	Intervención compartida	Intervención compartida
Duración del Cargo	3 años	3 cursos	3 cursos	4 cursos	3 cursos	4 cursos	4 cursos

3.2. La realidad del acceso a la dirección

El reconocimiento de la importancia de la dirección en la escuela ha hecho que a lo largo del tiempo los procesos de selección de directores hayan cambiado buscando siempre el que mejor se ajuste a la realidad de cada momento. Los sucesivos gobiernos han regulado el proceso de acceso a la dirección y vamos a ver cuál el impacto real de dicha regulación.

3.2.1. El procedimiento de acceso

El proceso de selección de directores de centros educativos en España hasta el año 2013 se regulaba mediante concurso que estaba constituido por varias etapas:

1.- La administración autonómica publica la convocatoria de selección de candidatos a directores. Esta selección estará basada en méritos y será únicamente para los docentes de carrera.

2.- Los candidatos presentan su candidatura al centro al que aspiran a ser directores.

3.- Una comisión de selección evalúa los méritos de los candidatos. Los méritos serán académicos y profesionales. Analizará también el Proyecto de dirección que haya elaborado el candidato para el centro al que aspira.

4.- Tras la selección el candidato deberá superar un programa de formación inicial, de la cual algunos candidatos estarán exentos, y posteriormente será nombrado por la administración educativa por periodos renovables de 4 años.

La Resolución de 16 de abril de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convoca curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los cursos tendrán una duración de 150 horas, divididas en 6 módulos de 25 de las que 6 serán presenciales y 19 online.

se establecen las competencias genéricas y específicas que permitan desarrollar ciertas habilidades y conocimientos teóricos.

En el anexo I del de la Resolución anteriormente reseñada se establece los módulo que se desarrollarán en la formación:

Módulo I. Título: “El Proyecto de dirección”.

Módulo II. Título: “De cuentas y calidad educativa”.

Módulo III. Título: “El marco normativo aplicable a los centros educativos”.

Módulo IV. Título: “El centro educativo como organización”.

Módulo V. Título: “Gestión de recursos del centro docente”.

Módulo VI. Título: “Factores clave de La dirección eficaz”.

En la Resolución se hace referencia al Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, donde se definen las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. El preámbulo del citado real decreto plantea que el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva proporcionará las competencias genéricas y específicas que, centradas y orientadas hacia las actividades directivas, tengan utilidad práctica en entornos educativos

1. La adquisición de las competencias genéricas permitirá el desarrollo de las siguientes habilidades:

- a) Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo.
- b) Habilidades de motivación.
- c) Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.
- d) Habilidades de comunicación.
- e) Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.
- f) Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente.
- g) Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.
- h) Habilidades de control y supervisión.
- i) Habilidades para la gestión del cambio y la innovación.

2. La adquisición de las competencias específicas permitirá el desarrollo de las siguientes habilidades y sus conocimientos teóricos:

- a) El marco normativo aplicable a los centros docentes.
- b) El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- c) La gestión administrativa y económica.
- d) La dirección y gestión de los recursos humanos.
- e) La gestión de documentos institucionales.
- f) La organización de tiempos y espacios.
- g) La participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa.
- h) La gestión institucional.
- i) La evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.

Villa y García Olalla (2003), se hacen la pregunta sobre si los profesores quieren ser directores y aportan datos sobre los porcentajes de directores de centros que son nombrados por la Administración. Entre los años 1985 y 1999 estos datos varían en el tiempo pero se mantienen en cifras que se encuentran entre un 35.5% como valor más bajo y 70.75%, como valor más elevado.

En el informe del Consejo Escolar del Estado del año 2000/2001 la cifra de directores nombrados por la Administración era del 59.2% y en el año siguiente, 2001/2002, el valor se mantenía similar en un 58.2%.

A partir de dicho curso el Consejo Escolar del Estado deja de proporcionar estos datos y son las Comunidades Autónomas las que de una forma muy irregular los proporcionan. En la Comunidad de Aragón, entre los años 2006 y 2012 el 53.8% de los directores, como media, fueron nombrados por la administración; en la Comunidad de Canarias, en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2015, el 39.75%; en la comunidad de Castilla la Mancha entre los años 2006 y 2008, el 51.8%; en la región de Murcia, entre los años 2008 y 2011, el 32%; en Navarra 1998 y 2002 el 59.81%; y en la Rioja el 55%. Solamente en la comunidad de Madrid el número de candidatos supera al de vacantes de directivos en un 18%.

En conclusión, podemos observar que aunque las diferentes leyes educativas en España apuntan a la necesidad del proyecto de dirección para los aspirantes a la dirección de los centros educativos, la realidad del acceso es bien diferente ya que, las diferentes Administraciones han tenido que nombrar, en porcentajes elevados a directores de centro por falta de candidatos. Podemos suponer que estos directores no tienen en el momento del

nombramiento un Proyecto de Dirección aunque no sabemos si lo elaboran en el curso de su mandato.

Estos valores no son el reflejo de lo expresado por los profesores en el informe del Instituto de Calidad y Evaluación (INCE, 1998), donde un 52% decía que prefería que el director fuera elegido por el claustro y un 31% por el Consejo Escolar, con apenas un 2% de preferencias de ser nombrado por la Administración. Estos datos se complementan con la opinión del profesorado en el sentido que el 92% cree que el director tiene que ser un profesor del mismo centro.

Los datos que nos presenta el Instituto de Calidad y Evaluación sobre el estado de opinión no se corresponden con en la realidad de muchos de los centros a la hora de la elección/presentación de candidatos a la dirección. Cabe preguntarse ¿por qué no es atractiva la dirección escolar entre los profesores? A esta pregunta tratan de dar respuesta Gairín y Castro (2010, p. 404, citando a Pont et al. 2009) cuando afirman que los posibles candidatos al valorar la carga de trabajo y las responsabilidades a las que tienen que dar respuesta se desalientan. Por otro lado, Gairín y Castro (2010, p. 402 citando a San Antonio, 2008) señalan que también son factores disuasorios a la hora de presentar candidatura a la dirección del centro

la incertidumbre que rodea a los sistemas de reclutamiento, las escasas perspectivas de desarrollo profesional, las poco atractivas condiciones salariales del puesto y las escasas posibilidades para construirse una carrera profesional, pues ésta queda al arbitrio de innumerables políticas y circunstancias diversas.

El INCE (1998) nos señala algunos datos más que es deseable que tengamos en cuenta para aumentar el atractivo de los cargos: la duración en el cargo debe ser similar a la actual, deberá impartir clases aunque en menor cantidad y deberá realizar cursos de capacitación para desarrollar la función directiva, aspecto que como hemos visto más arriba, la Administración ha comenzado a realizar.

3.2.2. El perfil de los candidatos y de los cargos

Los directores de los centros escolares son con frecuencia el nudo gordiano de las relaciones del centro educativo con las administraciones y entre los diferentes colectivos

(padres y madres, el profesorado y el alumnado). Deben enfrentarse a tensiones, derivadas de las peticiones de unos y otros, a las que deben dar respuesta con la autonomía y los recursos que le proporciona la Administración.

García Olalla, (1988); Villa y García Olalla (2003); Gairín y Villa (1998) tras una amplia revisión de estudios realizados sobre dirección de centro entre 1985 y 2000 concluyen la existencia de un perfil medio de los directivos con las siguientes características:

- La edad media es de 40 años, con un intervalo de variación entre 30 y 50 años.
- Mayoritariamente de sexo masculino (58% y un 75%, según los estudios).
- Con una dilatada experiencia docente de más de 10 años (con promedio de 18 años); y sin embargo, con cortas permanencias en la dirección (media de 4 años) aunque han estado en otros cargos del equipo directivo. La experiencia es mayor en el caso de los directores.
- La titulación es la asociada a la requerida para la docencia, aunque un 60% de los directores son licenciados.
- En más de un 50% no han recibido ninguna formación específica, quienes la han recibido es mayoritariamente tras el acceso y la formación recibida es de ciclo breve de 10-30 horas.

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching And Learning International Survey. TALIS, 2013) nos proporcionará información actualizada sobre el trabajo que hacen los directores de los centros educativos y el perfil de los mismos en la última década. Completando los datos de este informe TALIS (2013) con los aportados por el Informe sobre el Estado del Sistema Educativo (IESE, 2012), podemos afirmar que las características de los directores españoles actualmente son las siguientes:

- En cuanto a la *edad*, los directores españoles, según TALIS (2013), tienen una media de edad de 49 años, dato que coincide con el que aporta el Consejo General del Estado en su Informe sobre el Estado del Sistema Educativo (IESE, 2012)
- En lo referente al *sexo*, el 44.7 de las personas que ocupan puestos de dirección son mujeres, al igual que los datos aportados por el IESE (2012).
- El *nivel educativo* de los directores en España es de grado/licenciatura en un 98.5% de los casos.

- La *Experiencia de los directores* en España es de una media entre 8 años y 5 años como miembros del Equipo Directivo, datos que coinciden con los aportados por el IESE (2012). La experiencia como profesores es de 23 años de media.
- Respecto a la *formación específica*, según este informe los directores nunca han recibido *formación específica* en programas de administración escolar en un (17.3%), nunca han participado en programas de formación de profesores en un (8.5%) y nunca han recibido formación en liderazgo en un 40.7%. El IESE (2012) muestra alguna diferencia con el informe TALIS (2013), pues dice que el 26% no ha recibido formación específica.
- Respecto al *Desarrollo profesional de los directores*: el 23% de los directores españoles no han participado en actividades de desarrollo profesional. Como barreras e impedimentos para la formación de los directores se encuentran: requisitos previos, elevado coste, falta de apoyo de los superiores, incompatibilidades con el calendario laboral, conflicto con responsabilidades familiares, escasez de oferta y falta de incentivos.
- En cuanto a la *satisfacción con el puesto de trabajo*, TALIS (2013) la mide desde dos puntos de vista distintos. Por un lado, respecto a la *satisfacción con su entorno de trabajo actual* (me gusta trabajar en este centro, recomendaría mi centro como un buen lugar de trabajo, estoy satisfecho con mi rendimiento en este centro y me trasladaría a otro centro si fuera posible), el 97.5% de los directores están muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación “*en general estoy satisfecho con mi trabajo*”. Por otro lado, respecto a la *satisfacción con la profesión* (las ventajas de esta profesión superan claramente las desventajas, si pudiera decidir otra vez, elegiría este empleo/puesto de trabajo, me arrepiento de haber decidido ser director, en general, estoy satisfecho con mi trabajo), el 89.9% si pudiera decidir otra vez, elegiría este empleo/puesto de trabajo.

Como consecuencia de los datos anteriormente expuestos podemos afirmar que el perfil medio del actual director de centro en España es con mayor probabilidad hombre, de más de 49 años, graduado o licenciado, con más de 20 años de docencia, con menos de 10 años de experiencia en dirección y que ha participado en actividades de formación en un 75% de los casos.

Analizando la evolución en las características del perfil del director han cambiado desde 1998 hasta la actualidad:

- La edad de los directores ha aumentado (de 40 a 49 años de media).
- El sexo sigue siendo mayoritariamente masculino y el porcentaje de hombres directores apenas ha variado (antes del 58 al 75% y ahora del 56,3%).
- En cuanto a la titulación, el porcentaje de licenciados ha aumentado (del 60% hasta el 98,5%).
- La carrera docente antes de acceder a la dirección también ha aumentado hasta los 23 años de experiencia media; desde los 18 años.
- En cuanto a la formación recibida ha aumentado de forma notable el porcentaje de directores que dice haber recibido alguna formación del 50% al 74%.

3.2.3. La presencia del Proyecto de Dirección y los planes estratégicos

El proyecto de dirección como requisito para optar a la adjudicación de la dirección de un centro educativo se apunta desde la LODE (1985) y se hace más específicamente presente desde la LOGSE (1990), que en su artículo 15 define con claridad lo que tiene que ser el Proyecto de Dirección como condición de acceso. A lo largo del punto 3.2.1. hemos podido comprobar como un porcentaje importante de los directores de los centros educativos no eran candidatos que ellos mismos se presentaran sino que, precisamente por la ausencia de candidatos, la Administración nombraba a estos directores. Podemos suponer sin demasiado riesgo de equivocación que todos estos directores designados por la Administración, entre un 32% y un 60% según los datos recogidos de las Comunidades Autónomas en los últimos años, no habían elaborado previamente su Proyecto de Dirección y no disponemos de datos que nos permitan valorar si lo han realizado posteriormente.

García Olalla (1998, p. 609) en cuanto a la presencia del programa de actuación del equipo directivo señala que “no se puede considerar una práctica aislada pero tampoco generalizada, ya que casi la mitad de los equipos directivos afirman tenerlo (en torno al 47%)”.

La elaboración de un Proyecto de Dirección puede servir de elemento dinamizador de candidaturas a la dirección de centros educativos pues convoca voluntades, distribuye liderazgos y hace a la Comunidad Educativa protagonista de su propio desarrollo. Ahora bien cabe preguntarse si el Proyecto de Dirección y los planes estratégicos generados en los

modelos de calidad aplicados a la educación más recientemente tienen diferencias sustanciales como para poder considerarse dos documentos diferentes y complementarios para los centros educativos.

Reese (1999, p. 4) define al plan estratégico “como un elemento de gestión cuyo objetivo es servir de herramienta para transformar la realidad”. Partiendo de esta definición vamos a realizar un breve recorrido por dos sistemas de calidad, ampliamente implantados en el mundo de la educación en nuestro ámbito estatal y particularmente en la Comunidad Autónoma del País Vasco, para analizar lo que nos proponen como planes estratégicos.

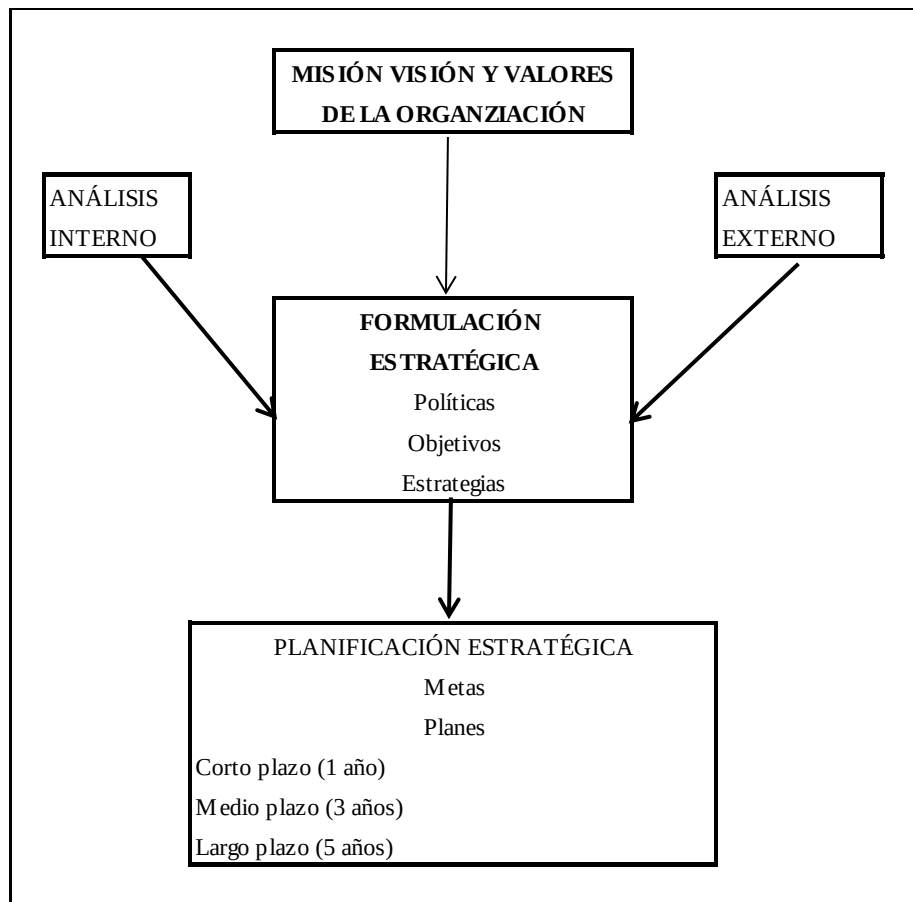
El sistema de calidad que se implanta actualmente en nuestro ámbito territorial por excelencia es el denominado EFQM, iniciales de *European Foundation for Quality Management*, que se podría definir como una vía para la autoevaluación y la determinación de los procesos de mejora continua. Nace en 1988, pero no es hasta 1997 cuando se aplica a la educación siendo múltiples las instituciones educativas que se han adherido a este sistema de calidad (Martínez y Riopérez, 2005).

En el País Vasco las Fundación Vasca para la calidad (EUSKALIT) utiliza el modelo EFQM como modelo para la excelencia y son en todo el País Vasco 217 centros los que han participado en sus programas de calidad (EUSKALIT, 2008). En el ámbito del País Vasco nace también en 2001 (PCI) el Proyecto de Calidad Integrado (Álvarez y Villa, 2001) que es, ante todo, un modelo pedagógico de calidad que nace en el mundo educativo, y para el mundo educativo. Se trata de un modelo pedagógico de intervención en centros educativos, que tiene por objetivo facilitar el cambio hacia una cultura transformacional, centrada en el crecimiento profesional y humano de las personas que los integran (PCI, p. 4). Con el PCI están desarrollando acciones de calidad centros de todo el mundo, 56 de ellos españoles.

El modelo EFQM estructura tanto sus elementos de evaluación como sus pautas para la mejora de la actuación por criterios, que pueden ser de dos tipos: los agentes que provocan los resultados en la organización. En los agentes encontramos los procesos que se definen como (EUSKALIT, 2008, p. 105) “una secuencia de actividades en las que intervienen personas, materiales, energía y equipamiento, organizadas de una forma lógica para producir un resultado planificado y deseado”. Los criterios agentes lo constituyen, el liderazgo, las personas, la política y estrategia, los recursos y alianzas, y los procesos. Todos ellos generarán resultados en los clientes, en las personas, en la sociedad y resultados clave que es aquello que la organización ha determinado como logro esencial y medible para su éxito.

La *política y estrategia* responde a cómo implanta la organización, la misión y visión mediante una estrategia claramente centrada en todos los grupos de interés y apoyada por políticas, planes, objetivos, metas y procesos relevantes.

Figura 7: Política y Estrategia de una Organización (Fuente: EUSKALIT)



Así, en la definición de la política y estrategia, serán elementos clave: EUSKALIT (2015, p. 62)

- *Misión:* se define como la razón de ser de la organización. ¿Por qué existe? ¿Qué propósito justifica la existencia continuada de nuestra empresa?
- *Visión:* es la declaración que describe el tipo de organización en la que desea convertirse.
- *Valores:* son los conocimientos y expectativas que describen cómo se comportan las personas de la organización y sobre los que se basan todas las relaciones profesionales.
- *Políticas:* son los criterios o reglas de actuación que, dentro del marco de la misión, condicionan el establecimiento de objetivos.

- *Objetivo*: es la descripción de lo que se quiere conseguir, los resultados a alcanzar, la finalidad a la que se encaminan las acciones de una empresa. Deben ser concretos, fechados y tener un responsable.
- *Estrategias*: son el conjunto de acciones que tratan de conseguir un objetivo.
- *Meta*: es la determinación en cuantía, numérica y concreta, sea con valor absoluto o relativo, de un objetivo.
- *Planes*: son acciones o programas de actuación concretos fijados para alcanzar las metas y objetivos.

Por *liderazgo* se entiende cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollando los valores necesarios para alcanzar el éxito a largo plazo e implantando todo ello en la organización mediante las acciones y los comportamientos adecuados, y cómo en periodos de cambio son coherentes con el propósito de la organización y pueden reorientarla.

Definen el liderazgo como aquello que estimula e incita a individuos y equipos a dar lo mejor de ellos mismos para alcanzar un resultado deseado. EFQM, basándose en el modelo de Bass, (1985), diferencia dos tipos de perfiles de liderazgo, el transaccional y el transformacional, y aboga por el ejercicio de un liderazgo transformacional.

El Proyecto de Calidad Integrado (PCI, 2001) sistematiza la vida del centro en siete ámbitos: Ámbito de los Planteamientos Institucionales, Ámbito de las Estructuras Organizativas, Ámbito del Sistema Relacional y de Convivencia, Ámbito de la Orientación y la Tutoría, Ámbito del Curriculum, Ámbito de la familia y el entorno y Ámbito de Administración y Servicios y Gestión de Recursos; y tres ejes transversales: cultura, orientada a una cultura transformacional; procesos, orientados claramente a la eficiencia, y resultados, orientados a la eficacia.

El ámbito de los Planteamientos Institucionales hace referencia a la cultura formal del centro. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de la Calidad, la Misión, la Visión y los valores. Así mismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual y el Plan Estratégico.

El PCI se desarrolla en tres etapas:

- 1º Etapa, que se desarrolla en 5 fases sucesivas: una fase previa, sensibilización, compromiso por la calidad, evaluación y diagnóstico, revisión de resultados. En

esta etapa se realizará un análisis de la realidad del centro para comprobar los puntos fuertes y las áreas de mejora. En la quinta fase se realizará el diseño del plan de trabajo. A partir de la priorización establecida en la fase anterior, se procederá al diseño de un plan de trabajo en el que aparezcan reflejados los principales cambios y mejoras que el centro programa llevar a cabo en la siguiente etapa, de cara a satisfacer estándares no superados en la primera evaluación.

- 2ª Etapa, integrada por dos fases: la sexta fase de desarrollo del plan de trabajo segunda etapa; y la séptima fase de auditoría interna con apoyo externo.
- 3ª Etapa: con la octava fase de actualización de la tercera etapa; y la novena fase de auditoría externa.

El alto porcentaje de directores nombrados por la Administración (entre un 32% y un 60%) nos permite suponer que no han elaborado el proyecto de dirección antes de acceder a la dirección del centro y tampoco podemos saber si una vez en el cargo lo han elaborado.

Es necesaria, desde nuestra opinión, investigación sobre la elaboración de los Proyectos de Dirección, su aplicación y los efectos que ésta produce en el Equipo Directivo que lo elabora y en la Comunidad Educativa a la que va dirigido.

3.3. Desarrollo del Proyecto de Dirección en las diferentes Autonomías

La ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE) establece en su artículo 134, en los requisitos para ser candidato a director, que se deberá presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza de 2013 (LOMCE) no ha introducido, ninguna modificación a este respecto.

Las distintas autonomías españolas con competencias en educación han publicado sus propios procedimientos de selección de directores y directoras de centros docentes públicos no universitarios. Analizaremos a continuación, la presencia, importancia y contenidos atribuidos al Proyecto de Dirección en cada una de ellas.

3.3.1. Normativa desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas en relación al proyecto de dirección.

Teniendo en cuenta que las especificaciones referidas al Proyecto de Dirección son escasas en la legislación promulgada en el ámbito estatal, con carácter de ley y de ley orgánica, resulta de sumo interés analizar las normativas más específicas desarrolladas al respecto en el ámbito autonómico. En la tabla 21 presentamos, a continuación, una revisión que hemos realizado sobre la presencia del proyecto de dirección en dicha legislación autonómica. En la columna de Requisitos de los aspirantes solamente se ha recogido en este caso aquel que tiene relación con el proyecto de dirección.

Tabla 21: Normativa desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas en relación al proyecto de dirección. (Fuente: elaboración propia)

AUTONOMÍA (rango de la normativa y fecha de aprobación)	EL PROYECTO DE DIRECCIÓN EN LAS CONVOCATORIAS DE SELECCIÓN Requisitos de los aspirantes.	PARTES DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	VALORACIÓN DE LOS MÉRITOS DE LOS ASPIRANTES
ANDALUCÍA (DECRETO 59/2007, de 6 de marzo)	1. De conformidad con lo establecido en el artículo 134 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, los requisitos que se deben reunir para poder participar en el concurso de méritos. Son los siguientes: a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.	El proyecto de dirección prestará especial atención al conocimiento del Plan de Centro, de su realidad social, económica, cultural y laboral, al desarrollo de actuaciones que favorezcan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la mejora de la convivencia escolar, así como a las estrategias de intervención que, en relación con sus competencias, atribuye a los directores y directoras de los centros docentes públicos la normativa vigente y a los objetivos educativos y a la mejora de los resultados escolares que se pretenden lograr mediante la aplicación y desarrollo del referido proyecto de dirección.	Académicos: Máximo 2 puntos; Profesionales: Máximo 6 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 8 puntos;
ARAGÓN (ORDEN de 13 de enero de 2010)	BASES: <i>Segunda. —Participación.</i> 2.1. Requisitos de participación de los candidatos. 2.1.1. 2.1.2. 2.1.3. 2.1.4. 2.1.5. Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo, según lo señalado en el punto 5 del anexo III (baremo del concurso de méritos) de esta orden. El solicitante incluirá un ejemplar del Proyecto de Dirección diferenciado, por cada uno de los centros a los que se aspira.	El Proyecto de Dirección deberá hacer referencia como mínimo a los siguientes aspectos: a) Análisis del contexto específico del centro así como su relación con el entorno, con las familias y con otras instituciones y organismos. b) Los objetivos de mejora cuya consecución se pretende durante la gestión directiva, de acuerdo con los medios materiales y humanos con los que se cuenta. c) El modelo de organización y funcionamiento del centro, destacando las competencias de la dirección, establecidas en el art. 132 de la LOE, que se van a ejercer para conseguir los objetivos propuestos. d) Los planteamientos pedagógicos, con especial hincapié en la atención a la diversidad y en la mejora de resultados académicos. e) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y actuaciones que se van a desarrollar para potenciarla. f) Propuestas y estrategias concretas para favorecer la tolerancia y la pacífica convivencia de la comunidad escolar, así como la prevención y resolución de conflictos. g) Seguimiento y evaluación del proyecto de dirección y de sus resultados en la dinámica general del centro.	Ejercicio de cargos Directivos: Máximo 6 puntos; Actividades de Formación y Perfeccionamiento: Máximo 2 puntos; Académicos: Máximo 1 puntos; Profesionales: Máximo 4 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 7 puntos

ASTURIAS (Resolución de 30 de marzo de 2012)	BASES DE LA CONVOCATORIA Segunda.— <i>Participación</i> . a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección que incluya su fundamentación, el análisis del contexto del centro, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.	Fundamentación: Causas que conducen a la presentación del proyecto desde la perspectiva del marco normativo, relacionándolas con las intenciones y perfil del candidato/a. Contexto: Descripción de la realidad del centro que incide en los procesos educativos: entorno, tipo de población que atiende, profesorado y características de historia anterior de funcionamiento y de resultados, teniendo en cuenta el proyecto educativo de centro. Líneas de actuación: Propuestas concretas y medidas que se proponen para el conjunto de ámbitos de intervención en el centro, señalando aquellos en los que el análisis de necesidades realizado apunte como prioritarios. De modo orientativo se consideran básicos: — La organización y el funcionamiento del centro así como la gestión de la convivencia y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. — La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. — La relación del centro con el entorno, las familias y otras instituciones y organismos, incluida la Administración Educativa. — El desarrollo de los proyectos de evaluación, formación e innovación. Evaluación: Sistemas y procedimientos para el seguimiento y la evaluación del proyecto de dirección y de sus resultados en la dinámica general del centro.	Ejercicio de cargos y responsabilidades: Máximo 9 puntos; Trayectoria profesional y méritos académicos: Máximo 8 puntos; Otros méritos: Máximo 8 puntos; Valoración en el ejercicio del cargo /labor docente: Máximo 5 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 20 puntos
CANARIAS (Resolución de 15 de enero de 2014)	1. REQUISITOS DE LOS PARTICIPANTES. a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección en relación con el centro al que opta que deberá incluir un análisis de las características más relevantes del centro, los objetivos básicos de su programa de dirección, con especial referencia a los relativos a la mejora de los aprendizajes y de los resultados escolares y la reducción del abandono escolar, las líneas generales de actuación, los planes concretos que permitan alcanzar dichos objetivos y el plan de evaluación de sus resultados que incluya los correspondientes indicadores.	Los candidatos deberán presentar un proyecto de dirección por cada uno de los centros a cuya dirección se aspira. a) Contenido: El proyecto de dirección deberá comprender, al menos, entre otros aspectos: los objetivos, las líneas de actuación, la evaluación del mismo y las propuestas de mejora, con especial referencia en todos ellos a la mejora de los aprendizajes y de los resultados escolares y a la reducción del abandono escolar. Asimismo, se hará referencia a los aspectos relacionados con el ejercicio de la dirección, organización y la gestión del centro, contexto social y relaciones con las instituciones de su entorno, dinamización e impulso de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y del clima de convivencia en el centro, puesta en marcha de planes de mejora y proyectos de innovación, así como la coordinación de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad. Opcionalmente, en el proyecto de dirección se podrá incorporar la propuesta de los miembros del posible equipo directivo.	Experiencia en cargos directivos: Máximo 4 puntos; Trayectoria profesional: Máximo 3 puntos; Méritos académicos: Máximo 1 punto; Formación y perfeccionamiento: Máximo 2 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 10 puntos.

CANTABRIA (Decreto 5/2008, de 10 de enero)	Artículo 4.- Requisitos de participación. a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación.	El proyecto de dirección, de acuerdo con los recursos humanos y materiales con que cuenta el centro, deberá hacer referencia como mínimo a los siguientes aspectos: a) El modelo de organización y funcionamiento del centro y en especial, ejercicio de las competencias de la dirección para conseguir los objetivos propuestos para el mandato. b) Los planteamientos pedagógicos, con especial hincapié en el modelo de atención a la diversidad. c) El análisis del contexto social y las relaciones con las instituciones de su entorno. d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, preferentemente, con las familias. e) Propuestas y estrategias concretas para favorecer la tolerancia y la pacífica convivencia de la comunidad escolar, así como la prevención y resolución de conflictos. f) La propuesta de equipo directivo	
CATALUÑA (DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre)	Artículo 14 <i>Requisitos</i> a) b) c) d) e) Presentar un proyecto de dirección de acuerdo con lo que establece el capítulo 4 de este Decreto.	Contenidos del proyecto de dirección 25.1 El proyecto de dirección tiene que prever actuaciones de aplicación del proyecto educativo, concreciones organizativas e indicadores explícitos para la evaluación del mandato. 25.2 Las actuaciones de desarrollo y aplicación del proyecto educativo presuponen una diagnosis actualizada del centro, que se tendrá que explicitar en el proyecto de dirección, y la precisión de objetivos a alcanzar en el ámbito pedagógico, vinculados a la mejora de los resultados educativos. 25.3 Las concreciones organizativas que se propongan en el proyecto tienen que buscar la mayor sistematización de las actividades del centro y la creación de condiciones y formas de organización que estimulen la implicación de todo el personal en el trabajo en equipo y favorezcan el crecimiento de sus niveles de motivación y de satisfacción. 25.4 Los indicadores que se establezcan en el proyecto para la evaluación del ejercicio de la dirección tienen que estar de acuerdo con los indicadores de progreso del proyecto educativo y se tienen que acompañar de los mecanismos de rendimiento de cuentas a los órganos de control y participación. Cuando el centro disponga de un acuerdo de corresponsabilidad en vigor, el proyecto de dirección tiene que incorporar los indicadores correspondientes. 25.5 El proyecto de dirección tiene que incorporar los elementos que se consideren pertinentes para la profundización en el ejercicio del liderazgo distribuido y para el fomento de la participación de la comunidad escolar en el centro.	Primera fase Consta de dos apartados: Apartado A: valora los méritos relacionados con la experiencia y la competencia Profesionales en el ámbito de la gestión y de la docencia en centros y servicios educativos, con un máximo de 25 puntos. No hay puntuación mínima requerida para este apartado. Apartado B: valora la formación específica para el ejercicio de la dirección y la formación académica general de las personas candidatas, con un máximo de 15 puntos. No hay puntuación mínima requerida para este apartado. La puntuación máxima

		total por la primera fase es de 40 puntos. La puntuación mínima para superar la primera fase es de 20 puntos. Segunda fase Consta de dos apartados: Apartado C: valora el proyecto de dirección, con un máximo de 40 puntos. No hay puntuación mínima requerida para este apartado. Apartado D: valora la capacidad de liderazgo a través de la exposición-defensa del proyecto de dirección y de una entrevista, con un máximo de 20 puntos. No hay puntuación mínima requerida para este apartado. La puntuación máxima total para la segunda fase es de 60 puntos. La puntuación mínima para superar la segunda fase es de 30 puntos.	
CEUTA Y MELILLA (Resolución de 30 de marzo de 2011)	Tercero. <i>Requisitos de los solicitantes.</i> a. b. c. d. Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros aspectos, su experiencia profesional y, en su caso, la de los integrantes del equipo directivo que propone, los objetivos a corto, medio y largo plazo, un breve análisis de la organización y funcionamiento que se propone para el centro, las líneas de actuación, el tratamiento	PROYECTO DE DIRECCIÓN Centro solicitado. Nombre y apellidos del solicitante. 1. Justificación del proyecto. 1.1 El marco institucional de la dirección: Fundamentación normativa. 1.2 El estilo de dirección a desarrollar: Fundamentación teórica. Objetivos a corto, medio y largo plazo. 2. Contexto general del centro y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de su organización y funcionamiento. 3. Principios pedagógicos y organizativos: líneas prioritarias. 4. Propuesta de actuaciones que se desarrollarán durante el ejercicio de la dirección. Los ámbitos son:	1.- Ejercicio de cargos unipersonales y méritos profesionales en centros públicos (máximo 5 puntos) 2.- Méritos académicos (máximo 2 puntos) . 3.- Valoración del cargo en centros docentes (máximo 4 puntos). 4.- Otros méritos (máximo 2 puntos)

	de la diversidad del alumnado del centro y los planes de mejora para el mismo. Asimismo deberá incorporar una propuesta de evaluación de dicho proyecto.	4.1 La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 4.2 Tratamiento de la diversidad del alumnado del centro. 4.3 La administración y gestión de la convivencia, la participación y los recursos. 4.4 La relación del centro con el entorno, las familias y otras instituciones. 4.5 El desarrollo de los proyectos de evaluación, formación e innovación. 5. Propuestas de mejora. 6. La evaluación del proyecto de dirección.	5.- Proyecto de dirección (máximo 8 puntos)
CASTILLA LA MANCHA (Resolución 20 de enero de 2011)	a. b. c. d. Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.	Portada Centro solicitado Nombre y apellidos del solicitante. A.- Justificación del programa A.1.- El marco institucional. Fundamentación normativa A.2.- Estilo de dirección a desarrollar: fundamentación teórica. B. Una breve descripción del contexto general del centro y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje: características del entorno escolar, de la tipología del propio centro, de las características de la comunidad educativa, con especial referencia a las particularidades del alumnado y sus necesidades. C. Principios pedagógicos y organizativos: Líneas prioritarias D. Propuesta de actuación (objetivos y tareas) a desarrollar durante el ejercicio de la dirección en relación con los siguientes ámbitos: D.1. La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. D.2. La administración y gestión de la convivencia, la participación y los recursos a través de la organización y funcionamiento adecuado del centro. D.3. Las relaciones con el entorno, la colaboración con las familias, otras instituciones y la propia Administración educativa. D.4. El desarrollo de los procesos de evaluación interna, formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa que mejoren la calidad y eficacia del centro, así como, la colaboración en el desarrollo de evaluaciones externas. D.5. El desarrollo de la práctica docente, compatible con el ejercicio de la función directiva y la mejora de la competencia profesional. E. Criterios de evaluación del trabajo Equipo directivo.	1.- Proyecto de Dirección (máximo 10 puntos) 2.- Trabajo previo como cargo directivo y de la labor docente. (máximo 10 puntos) 3.- Méritos profesionales. (máximo 10 puntos) 4.- Méritos académicos (máximo 10 puntos)
CASTILLA Y LEÓN (ORDEN EDU/264/2013, de 17 de abril)	<i>Participantes.</i> a) b) c). d) Presentar un proyecto de dirección que recoja los aspectos indicados en el apartado 5.2.	... En dicho proyecto se expondrán los objetivos generales, propuestas o ámbitos específicos de mejora, las líneas de actuación y la evaluación del mismo, con especial referencia en todos ellos a la mejora de los aprendizajes y de los resultados escolares así como a la reducción del abandono escolar y/o prevención, según el caso. Asimismo, se hará referencia a los aspectos relacionados con el ejercicio de la dirección, coordinación, organización y la gestión del centro, dinamización e impulso	Ejercicio de cargos directivos Máximo 8 puntos. Trayectoria profesional Máximo 3 puntos. Cursos de formación y

		de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, el fomento y mejora del clima de convivencia, la promoción de planes de mejora de la calidad del centro, así como la puesta en marcha de programas e iniciativas de innovación y formación que mejoren el funcionamiento del mismo, la dinamización y fomento de la coordinación de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad y la extensión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a las actividades que se desarrollen en el centro educativo.	Perfeccionamiento Máximo 2 puntos Méritos académicos y otros méritos Máximo 2 puntos Proyecto de dirección Máximo 10 puntos
EUSKADI (DECRETO 22/2009, de 3 de febrero)	Artículo 4.– Requisitos de las personas aspirantes. a) b) c) d) Presentar un Proyecto de Dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo y los nombres de las personas propuestas para desempeñar los demás órganos unipersonales de gobierno del centro.	La Comisión de Selección deberá valorar, al menos, los siguientes aspectos del Proyecto de Dirección de cada candidato o candidata: a) Conocimiento del centro del candidato o candidata y conocimiento del entorno social, económico, cultural y laboral y de su incidencia en el centro. b) Enumeración de los objetivos a alcanzar y descripción global de la organización y del funcionamiento del centro previstos al finalizar el Proyecto de Dirección. c) Grado en que el Proyecto de Dirección presentado por el candidato o candidata responde a lo establecido en el Proyecto Educativo del centro. d) Desarrollo de los objetivos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas. e) Proyectos de innovación que el candidato o candidata se plantea impulsar. f) Impulso de proyectos coeducativos en todas las actividades del centro, dirigidos a la consecución de la erradicación de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo entre el alumnado. g) Favorecimiento de la prevención de las conductas violentas, mediante el impulso de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre el alumnado. h) Descripción de las grandes líneas de actuación previstas para alcanzar los objetivos fijados en los apartados anteriores y previsión de los recursos necesarios. i) Descripción de las estrategias propuestas para conseguir la participación de la comunidad educativa y su implicación en la aplicación del Proyecto de Dirección. j) Coherencia de las estrategias planteadas con los objetivos que se quieren alcanzar, forma de optimizar los recursos disponibles y planteamiento realista sobre los recursos a obtener y las posibilidades de conseguir los objetivos con los recursos previstos. k) Propuesta de equipo de gobierno y previsiones de trabajo en equipo. l) Exposición del proceso de seguimiento y evaluación de la aplicación del Proyecto de Dirección, de la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos y de los mecanismos previstos para informar de estos aspectos a los órganos de gobierno y de coordinación del centro.	Por el ejercicio de cargos directivos o de coordinación en centros docentes públicos: Máximo 7 puntos Por haber sido evaluado de modo positivo en el desempeño del cargo de director o directora en algún periodo de mandato anterior: Máximo 3 puntos Por el trabajo desempeñado como inspector o inspectora de Educación: Máximo 1,5 puntos Por pertenecer al cuerpo de catedráticos correspondiente a las enseñanzas del centro a cuya dirección se opta: Máximo 1,5 puntos Por experiencia en la docencia directa en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro

			a que se opta: Máximo 1,5 puntos Por experiencia en el centro a que se opta: Máximo 3 puntos Por el conocimiento de idiomas: Máximo 6,5 puntos Por titulaciones universitarias: Máximo 2 puntos Por actividades de formación y publicaciones relacionadas con la gestión y dirección de los centros docentes, la coeducación o la igualdad de mujeres y hombres: Máximo 3 puntos Proyecto de Dirección Máximo 70 puntos
EXTREMADURA (ORDEN de 24 de febrero de 2012)	Requisitos de participación. a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo, atendiendo en todo caso a los criterios expuestos en el Anexo III de la presente Orden.	1. Conocimiento del centro y de su entorno: contexto social, relación con las instituciones, participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. 2. Objetivos que se esperan alcanzar con el ejercicio de la función directiva, en coherencia con el Proyecto educativo de Centro. 3. Líneas de actuación con las que se buscarán la consecución de esos objetivos y las medidas previstas para facilitar el logro de las competencias básicas del alumnado. 4. Estrategias sobre la organización y la gestión del centro, los planteamientos pedagógicos y las propuestas de mejora. 5. Actividades complementarias y extraescolares, de acuerdo con los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro, así como los procedimientos que se utilizarán en su evaluación. 6. Señalar tanto los aspectos positivos como negativos de la organización y del funcionamiento del centro.	Cargos directivos: Máximo 20 puntos; Trayectoria Profesional: Máximo 12 puntos; Cursos de Formación y Perfeccionamiento: Máximo 12 puntos; Méritos académicos y otros méritos: Máximo 12 puntos; Proyecto de Dirección: 44

GALICIA (ORDE do 7 de marzo de 2013)	<i>Solicitudes e documentación</i> a) b) c) Proxecto de dirección que inclúa, polo menos, os obxectivos, as liñas de actuación e a súa avaliación. No proxecto de dirección deberá facerse referencia, entre os seus obxectivos xerais e as liñas prioritarias de actuación, ás previstas nos artigos 9 e 10 da Lei 7/2004, do 16 de xullo, galega para a igualdade de mulleres e homes. d)	No existen más especificaciones sobre las partes del mismo	1. Antigüidade: Máximo 4 puntos; 2. Desempeño da dirección de centros públicos e outros cargos directivos e de postos na Administración educativa: Máximo 6 puntos; 3. Méritos académicos: Máximo 1 punto; 4. Cursos de formación: Máximo 3 puntos; 5. Corpo de catedráticos: 0,5 puntos; 6. Proxecto de dirección. Máximo 12 puntos
MADRID (RESOLUCIÓN de 8 de abril de 2013)	Requisitos. a) b) c) d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. e) f)	El proyecto de dirección, que será, en todo caso, un documento original elaborado por el candidato, deberá incluir, al menos, un análisis de las características más relevantes del centro, los objetivos básicos del programa de dirección, las líneas generales de actuación, los planes concretos que permitan alcanzar dichos objetivos y la forma de evaluación del propio proyecto, así como cualquier otro aspecto que el candidato considere relevante. Evaluación. El proyecto de dirección se evaluará de 0 a 10 puntos, que se desglosarán de la siguiente manera: a) Calidad y viabilidad del proyecto de dirección (objetivos básicos, líneas de actuación, planes de mejora); b) Adecuación a las características del centro y su entorno educativo (características del alumnado, características del centro y de las enseñanzas que imparte, entorno social, cultural y económico, relaciones del centro con la comunidad educativa y otras instituciones); c) Adecuación a la organización interna del centro que figura en el proyecto (relaciones con los órganos de participación en el control y gestión del centro, organización del equipo directivo, distribución de funciones y tareas, coordinación y formas de participación de los órganos de coordinación docente).	Trayectoria profesional: Máximo 5 puntos; Experiencia en cargos directivos: Máximo 6 puntos; Otras titulaciones Máximo 2 puntos; Otros méritos: Máximo 2 puntos Proyecto de Dirección: Máximo 10 puntos

MURCIA (Orden de 16 de marzo de 2007)	Requisitos de participación. 1.- De conformidad con lo establecido en el artículo 134 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 1.1. 1.2. 1.3. 1.4. Presentar un proyecto de dirección diferenciado para cada uno de los centros solicitados en el que se incluya, al menos, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.	Las comisiones de selección valorarán el proyecto de dirección de acuerdo con los siguientes criterios: - Análisis de la organización, funcionamiento y situación interna del centro. - Coherencia con el proyecto educativo del centro. - Línea pedagógica y modelo de gestión propuesto. - Pertinencia de los objetivos propuestos. - Actuaciones para favorecer la convivencia escolar. - Actuaciones en el ámbito de la prevención de riesgos. - Actuaciones para la atención a la multiculturalidad y la diversidad educativa. - Adecuación entre los objetivos propuestos y las actuaciones a realizar. - Innovación y propuestas de mejora. - Carácter realista del proyecto. - Carácter innovador. - Claridad y concisión. - Evaluación del proyecto de dirección mediante indicadores claros y evaluables de los resultados obtenidos.	Ejercicio de cargos Directivos: Máximo 6 puntos; Trayectoria Profesional: Máximo 5 puntos; Otros méritos: Máximo 3 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 10 puntos
NAVARRA (RESOLUCIÓN 2702/2013, de 7 de noviembre)	Requisitos de participación a) b) c) d) Presentar un Proyecto de dirección que incluya, al menos, un análisis de la situación del centro, la relación del Proyecto presentado con el Proyecto educativo del centro, los objetivos, las líneas de actuación para conseguirlos y los procedimientos de evaluación del mismo. El centro facilitará los documentos de planificación institucional necesarios para la elaboración del Proyecto de dirección a las personas candidatas que lo soliciten.	1- Análisis de la situación del centro; 2- Relación con el PEC; 3- Objetivos; 4- Líneas de actuación para conseguirlos; 5- Procedimientos de evaluación	Valoración de la función directiva: Máximo 4 puntos; Valoración de la trayectoria profesional: Máximo 3 puntos; Formación y perfeccionamiento: Máximo 2 puntos Méritos académicos: Máximo 1 punto; Proyecto de Dirección: Máximo 10 puntos
LA RIOJA (Resolución de 21 de octubre de 2013)	Requisitos de participación a. b c	EL proyecto de dirección deberá incluir, entre otros, un análisis de la situación del centro, el estilo de dirección a desarrollar, los objetivos, las líneas de actuación para conseguirlos y los procedimientos de evaluación.	Valoración del ejercicio de cargos unipersonales: Máximo 7 puntos;

	d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación para conseguirlos y los procedimientos de evaluación. e) 3. El Proyecto de Dirección incluirá obligatoriamente la composición prevista del equipo directivo.		Méritos académicos y formativos: Máximo 6 puntos; Otros méritos: Máximo 7 puntos; Proyecto de Dirección: Máximo 20 puntos.
COMUNITAT VALENCIANA (RESOLUCIÓ de 4 de març de 2010)	Requisitos de participación a) b) c) d) e) Presentar un proyecto de dirección diferenciado para cada uno de los centros solicitados que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.	El proyecto incluirá, al menos, los siguientes aspectos: a) Descripción y análisis de las características más relevantes del centro. Dentro del análisis, se señalarán aquellos aspectos que, a juicio del aspirante sean positivos o negativos en la organización y el funcionamiento del centro. b) Objetivos básicos que se pretenden alcanzar con el ejercicio de la función directiva. c) Líneas de actuación y planes concretos que permitan la consecución de los objetivos. A modo de ejemplo: – Estrategias básicas sobre la organización y la gestión del centro – Planteamientos pedagógicos y propuestas de mejora en relación con los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. – Criterios en relación con las actividades complementarias y extraescolares – Otras importantes para el centro o su contexto socio-educativo d) Composición del equipo directivo 1 e) Procedimientos de evaluación de la gestión directiva y del mismo proyecto. Se valorará la concreción en indicadores o parámetros, estrategias y calendario de aplicación. f) Cualquier otro aspecto que el aspirante considere relevante	Méritos profesionales: Máximo 12 puntos; Experiencia Directiva o de coordinación: Máximo 8 puntos; Formación académica: Máximo 4 puntos; Otros Méritos: Máximo 5 puntos; Proyecto de dirección Máximo 20 puntos

3.3.2. Diferencias y similitudes en relación a la importancia y contenidos del proyecto de dirección

Si queremos valorar, en primer lugar, la importancia que las Comunidades Autónomas le otorgan al proyecto de dirección nos hemos de referir a la relación que existe entre la valoración del total de méritos puntuables para los candidatos y la valoración del proyecto de dirección, tal y como presentamos en la tabla 17

Tabla 22: *Importancia atribuida al Proyecto de Dirección (Fuente: elaboración propia)*

HORQUILLA DE PORCENTAJES DE VALORACIÓN	Nº DE COMUNIDADES
Entre el 25% y el 35%	2
Entre el 36% y el 45%	9
Entre el 46% y el 55%	4
Más del 56%	2

Podemos afirmar que una gran mayoría de Comunidades autónomas (13) le otorgan al proyecto de dirección una valoración entorno al 50%, lo cual estimamos como un peso proporcional relevante.

En cuanto a los contenidos del proyecto de dirección, podemos observar que todas las comunidades, con algunos matices, hacen referencia a los mínimos establecidos por la Ley.

Las distintas comunidades hacen referencia al análisis del contexto del centro y al modelo de organización y de funcionamiento que propugna el aspirante a director.

Todos los proyectos de dirección, expresadas de una manera o de otra, deberán hacer referencia a las líneas de actuación y a las actuaciones que favorezcan: la mejora de la convivencia, la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres, la atención a la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos educativos y la mejora de los resultados, las actividades complementarias.

Es destacable también la importancia que se le da a la relación con el entorno, a la participación de la comunidad educativa, a los procesos de evaluación, formación y, sobre todo, de innovación, así como al seguimiento y evaluación del propio proyecto de dirección.

Donde menor es la coincidencia entre las diferentes autonomías es en aspectos relacionados con el estilo de dirección que propugna el candidato a la dirección y el estilo de

liderazgo que pretenden ejercer. En algunas comunidades el proyecto de dirección sirve también como propuesta a la comunidad educativa de la composición del equipo directivo.

Por último mencionar que solamente dos comunidades autónomas abren la posibilidad de que el candidato señale todo aquello que él considere relevante.

3.4. El proyecto de dirección: qué es y cómo se elabora

Las distintas leyes educativas españolas (LOGSE, 1990; LOPEGCD, 1995; LOE, 2006; LOMCE, 2013), como hemos reiterado, señalan como requisito de acceso a los aspirantes a la dirección de los centros la elaboración de un Programa de Dirección (LOGSE, 1990; LOPEGCD, 1995) o de un Proyecto de Dirección (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Cabe preguntarse si Programa y Proyecto se pueden considerar sinónimos a la hora de entender el requisito a cumplir por los candidatos.

García y Ramírez (1996, citados por Teixidó 1998) diferencian programa de proyecto, en cuanto el primero se sitúa en un nivel táctico, mientras que el segundo lo hace a nivel operativo.

Teixidó (1998) zanja la posible confusión entre los términos señalando el peligro que conlleva la denominación programa pues puede ser entendida únicamente como algo formal; sin embargo, proyecto habla no solamente de diseño sino también del desarrollo de lo diseñado y de la evaluación posterior.

Si nos fijamos, más allá de los términos, en lo que la ley propone como contenido para el Programa y el Proyecto de dirección observamos que tanto en la LOGSE (1990) como en la LOE (2006) la diferencia no es muy significativa:

- Así la LOGSE, (1990, Art 15,2) afirma que “El Programa de Dirección deberá contener los objetivos que se pretenda alcanzar, un análisis del funcionamiento y de los principales problemas y necesidades del centro y, además las líneas fundamentales de actuación”.
- Mientras que la LOE, (2006 Art 134, 1d) presenta un Proyecto de Dirección “en el que se incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo”.

En ambos documentos deben aparecer, por tanto, los objetivos y las líneas de actuación que difícilmente se podrán definir sin un análisis previo, de la realidad del centro. La gran novedad es la necesidad y previsión de una evaluación del mismo Proyecto.

Hemos analizado también como el desarrollo normativo autonómico amplía y especifica en mayor medida los aspectos relativos a los contenidos del proyecto de dirección.

3.4.1. Razones y metas del Proyecto de dirección

La exigencia de un Proyecto de Dirección, además de apuntar hacia una mayor profesionalización de la función directiva (Álvarez, 1997), significa una mayor complejidad en el acceso.

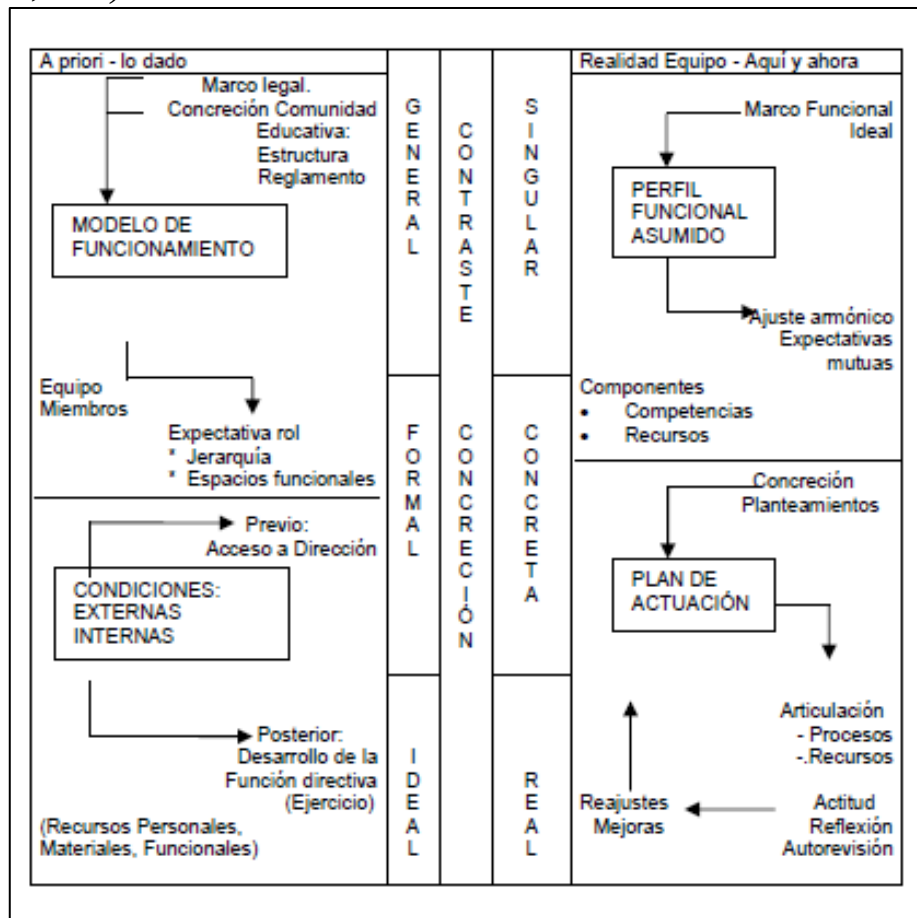
Cuando un equipo directivo se constituye como tal en un centro educativo accede a una serie de funciones personales y de equipo que le vienen dadas por la pertenencia al centro. García Olalla y Aguirregabiria (2006) afirman que este previo se configuran en torno a:

- Las funciones definidas para los cargos unipersonales y de equipo dadas por la legislación vigente y concretadas por la comunidad educativa en sus respectivos reglamentos.
- El conjunto de condiciones del centro, tanto internas como externas.

El Proyecto de Dirección, más allá del instrumento técnico, detenta otra dimensión personal y de equipo de las personas que ostentan los cargos directivos, hay una dimensión de construcción de actitudes y valores internos que deben ser coherentes con la organización y dirección en la cual se insertan (Teixidó, 1998).

Así, la tarea de la elaboración del Proyecto de Dirección proporciona al equipo directivo la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre el centro, y definir los planteamientos que van a ser la guía de su actuación, precisando el modelo de dirección y el estilo de liderazgo además del programa de actuación.

Figura 8: Establecimiento del marco de funcionamiento (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)



Tal y como reflejamos en la figura 8, el Equipo directivo tendrá que elaborar un marco de funcionamiento propio que sea producto de la reflexión y de la concreción de dos realidades diferentes. Por un lado lo general, lo formal, lo ideal que viene dado a priori y, por otro, lo singular, lo concreto, lo real, lo que viene condicionado por la realidad del equipo, por el aquí y el ahora.

El proyecto de Dirección como, afirma Teixidó (1998, p. 5), es útil ya que “te obliga a pensar como está tu centro de una manera global o bien te ayuda a formarte una radiografía mental del centro”. Además la elaboración del Proyecto de Dirección posibilita la comunicación con la Comunidad Educativa, el diálogo con el Equipo Directivo, y el ajuste de las expectativas de ambos. Es, por tanto, el referente básico de actuación del Equipo Directivo durante el tiempo que dure su mandato y dotará de coherencia y continuidad a la vida del centro.

3.4.2. Proceso de formación del Equipo Directivo

El Proyecto de dirección tiene como responsable al candidato a la dirección del centro y a su equipo directivo (Teixidó, 1998). El proceso de formación del equipo directivo viene condicionado por lo que las leyes indican al respecto. La composición del mismo viene determinada por una estructura básica en los centros públicos: director, jefe de estudios, secretario y el administrador.

Gairín (1993b) plantea que la decisión de participar en el equipo directivo debe ser personal y basada en la reflexión sobre tres aspectos fundamentales que determinarán la acción directiva: la situación del centro, la naturaleza de la función directiva y la situación personal del candidato.

Para analizar la situación del centro el autor (Gairín, 1993b) señala que el Equipo directivo se tendrá que hacer preguntas sobre:

- Prácticas que funcionan. Objetivos cumplidos y no cumplidos.
- Valores compartidos. Percepciones y expectativas.
- Problemáticas existentes. Causas internas y externas.
- Hechos particulares de identificación institucional.

A partir de ese análisis, el equipo directivo tendrá que llegar a un nivel de comprensión y una determinada visión sobre:

- Cómo funciona el centro y por qué.
- Cuáles son sus problemáticas.
- Con qué recursos cuenta el centro para afrontarlas.
- Cuáles se revelan como las carencias y ausencias más importantes.
- Cuál se cree que sería la actuación más adecuada del equipo directivo para un óptimo aprovechamiento de los recursos del centro y la respuesta a sus problemáticas específicas.

En cuanto al análisis de la función directiva, el equipo directivo tendrá que reflexionar sobre lo que dice la legislación y el Reglamento de régimen interior sobre ella y, más en concreto, sobre el equipo directivo. Esta reflexión llevará al equipo directivo a ver las posibilidades y limitaciones que se le plantean al desarrollar su modelo de dirección en el centro.

En cuanto al análisis de la propia situación, Gairín (1993b) propone que deberían considerarse las características personales del candidato tales como capacidad, motivación sentido de la globalidad. Del mismo modo, habría que tener en cuenta las posibilidades de tiempo, el conocimiento de la organización y, por último, el conocimiento de la dirección, la experiencia previa, es decir, la capacitación.

Con todo ello el candidato a la dirección del centro y cada uno de los candidatos a formar parte del Equipos Directivo deben tomar la decisión personal y como equipo de participar o no en la dirección del Centro.

3.4.3. Justificación: Necesidad de un Proyecto de dirección

El Equipo Directivo debe planificar su actuación para junto a la comunidad educativa, llevar al centro hacia la situación pensada como adecuada para un periodo determinado de tiempo. El Equipo directivo, lejos de actuar como meros reactivos de las situaciones sobrevenidas, debe planificar su actuación para ejercer una influencia significativa en la vida del centro.

El trabajo por proyectos se justifica tanto desde razones técnicas como simbólico-culturales. Respecto al Proyecto de Dirección, su sentido y utilidad queda justificado por numerosas razones desde ambas perspectivas; entre ellas podemos destacar (Álvarez, 1988; Gairín, 1993b; Álvarez y Santos, 1996; Perez-Aranda, 2004):

a) Desde la perspectiva técnica:

- Es preceptivo para la pública: Los candidatos deben presentarlo por escrito al Consejo Escolar.
- Contribuye a la tecnificación de la función directiva: Facilita el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del ejercicio, permite los procesos de retroalimentación y mejora.
- La organización del centro precisa de un planteamiento sistematizado, que facilite el ordenamiento y la disposición adecuada de los elementos que interactúan en el centro.

- Fundamentación de la actuación: Necesidad de personas que lideren el cambio y que lo hagan guiadas por su intuición y carisma pero también con el apoyo técnico de las Ciencias de la Organización y de la Organización Escolar.
- Planteamiento compartido: Se establece la “excusa” para que el candidato comparta criterios y conglomere voluntades en la búsqueda de una organización participativa y orientada a finalidades preestablecidas.
- Unidad y coherencia: El proyecto de dirección tiene sentido en cuanto que garantiza la coherencia de los distintos proyectos que sistematizan la actividad para lograr una unidad de acción.
- Autonomía e independencia: La autonomía del centro para fijar sus propios objetivos en función de su singular contexto posibilita y requiere la independencia profesional, del director y de los profesores, para gestionarlo.
- Es un factor de calidad: mejora al centro como organización ya que aporta coherencia y rigurosidad.

b) Desde la perspectiva cultural:

- Convoca las voluntades:
 - Se parte de unas necesidades expresadas y unas prioridades consensuadas.
 - Expresa el compromiso por lograr ciertos objetivos, a pesar de las dificultades que se presentan y los riesgos que ofrezca un futuro desconocido.
 - Refuerza el sistema de valores compartido y priorizado por quienes han elaborado el proyecto.
- Crea las condiciones para la autonomía y la colaboración: Integra la libertad individual de experimentación e innovación con los mínimos normativos del trabajo en equipo, ya que:
 - Apela a las capacidades de iniciativa, creatividad, elección y decisión.
 - Conjugadas con la negociación y compromiso que exige el trabajo en equipo.
 - Ayuda a diferenciarse del resto de los centros.
- Significa anticipar - aporta visión de futuro:
 - Crea las condiciones para aprender a anticipar en un mundo complejo y cambiante.
 - Prevé qué va a pasar y así se prepara mejor para afrontarlo.

- Ofrece la ocasión de dominar la acción que conduce al objetivo y da sentido a la institución.
- Ayuda a la gestión del centro.
- Da sentido a la actuación y a la institución.
 - Contrarresta el riesgo de actuar sin saber hacia dónde se va ni por qué.
 - Aporta un conjunto de ideas que dan coherencia al trabajo, con lo que se favorece la seguridad en lo que se está haciendo y la confianza personal.
 - Responde a los intereses y expectativas personales y colectivos.
 - Refuerza el sistema de valores compartido y priorizado por los implicados.
 - El sentido es un antídoto frente al malestar que se expresa en cansancio, falta de interés y motivación, abulia, crispación.
- Reconcilia eficacia y motivación:
 - Implica a los actores en el proyecto (autores y protagonistas).
 - Fomenta la responsabilidad y la solidaridad.

3.4.4. Primeros pasos para su elaboración

Antes de comenzar a elaborar cualquier proyecto es necesario conocer los aspectos conceptuales que definen la naturaleza del mismo, encuadrarlo dentro de los distintos proyectos del centro, conocer las características que lo identifican y qué tipos de contenidos deben integrarlo.

3.4.4.1. Concepto

Para poder realizar una definición de lo que es el Proyecto de dirección nos acercaremos, en primer lugar, a lo que proponen los diferentes autores.

Bazarra, Casanova y García Ugarte (2008, p. 3) afirman que “el Proyecto de Dirección es la primera y esencial señal de identidad del equipo directivo y, además, una herramienta de gestión imprescindible para que su actividad profesional sea eficaz”

Para Pérez-Aranda (2004, p. 4) se puede entender el Proyecto de Dirección como “una propuesta preferente y ordenada para la gestión concreta de un centro, la cual se plantea desarrollar a lo largo de tres años”

Gairín (1993b, p. 5) define la naturaleza del Proyecto de Dirección a partir de su contenido “El Programa Directivo recoge un conjunto de actividades planificadas que para un contexto determinado se considera necesario aplicar. Establece un marco referencial del trabajo al presentar líneas básica de actuación y estrategias dirigidas a ordenar la actividad de los Centros Educativos”

Teixidó et al. (2000, p. 53) definen el proyecto de dirección como “una propuesta razonada y planifica de mejora de la institución, hecha con una previsión de cuatro años, que se concreta en un conjunto de actuaciones que es preciso realizar en los distintos ámbitos del centro”.

Según Montero (2007, p. 299) “el proyecto de dirección es un marco explícito y sistemático, en que los candidatos a la dirección de un centro desarrollan previsiones bien fundadas para situar el ejercicio de la misma”

García Olalla y Aguirregabiria (2006, p. 27) definen este proyecto en los siguientes términos: “El Proyecto de Dirección es un documento de gestión que sirve como marco de referencia para la planificación y organización de la vida del centro especificando las estrategias y acciones que se considera necesario desarrollar”

FEDADI (2006, p. 2) señala que en el proyecto de dirección debe reflejarse la planificación estratégica que se debe conseguir a lo largo del mandato del equipo directivo, objetivos bien definidos, indicadores claros y evaluables de los resultados objetivos, la línea pedagógica y el estilo de dirección que llevará a cabo la dirección.

Si bien sería difícil encontrar una definición que satisfaga todos los matices de las distintas percepciones que tienen los autores, podemos observar que existen en ellas elementos comunes que es interesante resaltar: es un elemento de gestión, establece un marco de referencia, concreta las actuaciones del Equipo Directivo y las estrategias para implementarlas, en un cierto periodo de tiempo.

3.4.4.2. Principios para la elaboración del proyecto de dirección

Para que el proyecto de dirección cumpla con las funciones de las que se ha hablado anteriormente debe ser elaborado teniendo en cuenta los principios que señalan diversos autores (Gairín, 1993b; Álvarez y Santos, 1996; Pérez-Aranda, 2004; García Olalla y Aguirregabiria, 2006):

- Autonomía y especificidad: El proyecto de dirección es un proyecto de Equipo Directivo y deberá expresar sus convicciones y, por otro lado, debe ser un proyecto de centro, es decir, en centros diferentes habrá proyectos de dirección distintos.
- Rigurosidad: En cuanto a la definición y delimitación de necesidades, la definición de los objetivos, la elaboración, aplicación y evaluación del programa, el Proyecto de Dirección debe estar técnicamente bien elaborado.
- Utilidad: El proyecto de Dirección no es solamente un requisito para la valoración de la candidatura a la elección; es además un documento vivo con vocación de ser llevado a efecto.
- Realismos y eficiencia: la elaboración del proyecto de Dirección deberá tener en cuenta las posibilidades del Equipo Directivo y de la organización así como los recursos disponibles.
- Participación: Para su elaboración es necesaria la participación directa del Equipo Directivo con un planteamiento colegiado y de forma indirecta del resto de la Comunidad Educativa.
- Coherencia: El Proyecto de Dirección deberá guardar coherencia con el resto de los proyectos del centro singularmente con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y con el Reglamento de Régimen Interior (RRI).
- Evaluación: Deberá definir indicadores de calidad y eficiencia para poder evaluar tanto las acciones como el mismo Proyecto.

3.4.4.3. Características formales

El proyecto de dirección deberá reunir una serie de características formales que lo conviertan en un documento comunicable y manejable. En este sentido Álvarez (1988), Álvarez y Santos (1996), García Olalla y Aguirregabiria (2006), y Perez-Aranda (2004), señalan que el proyecto de dirección ha de ser:

- Escrito y claro.
- Comunicable.
- Con mensaje.
- Durable a corto y medio plazo.
- Diferenciado de otros proyectos del centro.

Para que el Proyecto de Dirección se ajuste a los principios y características anteriormente señalados, durante su elaboración será deseable evitar incurrir en ciertos errores y defectos que le restarían utilidad y operatividad (Álvarez, 1988; Alvarez y Santos, 1996):

- Caer en la tentación burocrática (hacer un proyecto para la Administración).
- Ser una mera concreción de las funciones administrativas asignadas al Equipo Directivo.
- Ser sólo una propuesta del director, sin estar compartida por su equipo.
- Falta de participación de la Comunidad Educativa.
- No partir de un análisis de las necesidades del centro, no considerar el establecimiento de prioridades.
- Estructurarse como una filosofía de acción, sin concretar actuaciones.
- Carácter excesivamente intelectual y alejado de los intereses concretos de los individuos.
- Caer en la tentación demagógica de ofrecer más de lo que se puede y debe ofrecer.
- Caer en la tentación contractual: no es un contrato negociado entre la dirección y el personal.
- No contribuir a integrar otras propuestas de trabajo.
- No distribuir equitativamente el trabajo.
- Planificación demasiado ajustada de tiempos.
- Excesiva duración incompresible.
- Difícil comprensión por poco gráfico.

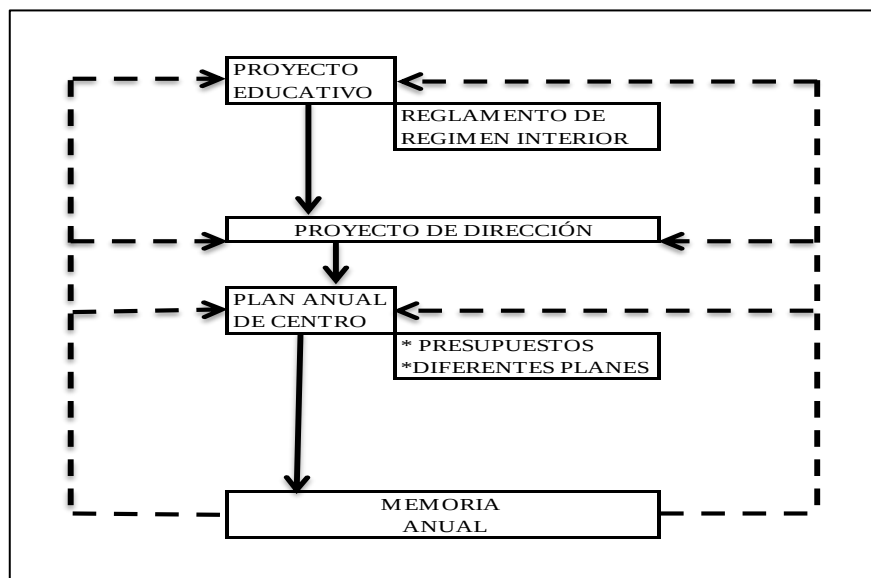
3.4.4.4. El Proyecto de Dirección entre los diferentes proyectos del centro

Resulta de gran relevancia la relación que establece el Proyecto de Dirección con el resto de los Proyectos del centro y singularmente con el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interior (RRI), el Plan Anual de Centro, con sus diferentes planes específicos y la Memoria Anual.

En primer lugar, el Proyecto de dirección tiene que ser coherente durante su elaboración y basarse en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Reglamento de Régimen Interior (RRI). Por otra parte, sus contenidos y planes de acción se tienen que implementar a lo largo del periodo de mandato del equipo, de modo que sus planteamientos se concretarán cada año

en planes de acción específicos mediante el Plan Anual. Finalmente la Memoria Anual será el documento que recoja la evaluación del centro cada año, y servirá para revisar y adaptar anualmente la planificación del proyecto de dirección a la realidad.

Figura 9: *Relación del Proyecto de Dirección con otros Proyectos de Centro.* (Fuente: adaptado de Teixidó, 1988).



3.4.4.5. Contenidos del Proyecto de Dirección

El Proyecto de Dirección es un elemento que, en su elaboración, responde a la forma de entender el centro de sus redactores. Deberá contener como estructura básica (Teixidó et al., 2000; Pérez-Aranda, 2004; García Olalla y Aguirregabiria, 2006; Montero, 2007; Cereceda et al., 2012) la presentación del equipo y del proyecto, el análisis de la situación del centro, una definición del modelo de dirección y el estilo de liderazgo que propugna el Equipo Directivo durante su mandato, el programa de actuación, los recursos previstos para su desarrollo, el procedimiento para su evaluación, y los anexos con los documentos necesarios que sustenten la propuesta.

Figura 10: Guion de contenidos del Proyecto de Dirección (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

INTRODUCCIÓN • Presentación del Equipo y sus miembros. • Justificación de la candidatura (en su caso) y del proyecto. I) ANÁLISIS DEL CONTEXTO • Descripción del contexto del centro: tipología, desarrollo organizativo y entorno. • Valoración de la situación actual: ○ Recursos y puntos fuertes. ○ Necesidades y puntos débiles. ○ Áreas de mejora. II) DEFINICIÓN DEL MODELO DE FUNCIONAMIENTO. 2.1. MODELO DE DIRECCIÓN Y ESTILO DE LIDERAZGO. • El Marco Institucional. ○ Revisión del Ideario y del Proyecto Educativo. ○ Formulación de la Misión y Visión del centro. ○ Cualidades Humanas y Éticas. • Modelo de Organización y Participación. • Estilo de Liderazgo 2.2. EL PERFIL FUNCIONAL: ROLES Y FUNCIONES • De los Órganos Unipersonales. • Del Equipo Directivo. III) PROGRAMA DE ACTUACIÓN. 3.1. Planteamientos Institucionales. 3.2. Estructuras Organizativas. 3.3. Sistema Relacional y de Convivencia 3.4. Orientación y tutoría 3.5. Desarrollo Curricular. 3.6. Familia y Entorno. IV) RECURSOS Y ORGANIZACIÓN 4.1. Recursos Personales 4.2. Recursos Espaciales 4.3. Recursos Materiales 4.4. Tiempos: Organización y Gestión V) EVALUACIÓN

El Proyecto de dirección es un documento que va a ser presentado a diferentes colectivos de la comunidad educativa y sería conveniente que se iniciara con una breve *presentación* de la candidatura que lo ha elaborado. Una breve descripción de las reflexiones personales y grupales que les han llevado a la conclusión de presentar su candidatura. También sería aconsejable hacer una justificación del proyecto y la enumeración de sus partes más significativas, así como efectuar las consideraciones que se estimen oportunas. Teixidó et al. (1998) y Cereceda et al. (2012) señalan que en este lugar es donde deben aparecer las evidencias de la coherencia con el proyecto educativo de centro.

El proyecto de dirección va a orientar la actuación del Equipo Directivo durante su periodo de vigencia; es deseable, por tanto, abordar un proceso de *análisis del contexto* del centro, tanto interno como externo. El contexto externo lo podemos analizar a partir de la situación socioeconómica y cultural de la zona en la que se sitúa el centro y de la población

escolar que acude a él; también es necesario analizar el contexto social y administrativo en el que se basa el sistema educativo (García Olalla y Aguirregabiria, 2006). El contexto interno tiene relación no sólo con las características físicas del centro sino también con el personal docente y no docente y con el análisis de los resultados del aprendizaje de los alumnos (Cereceda et al. 2012; Montero, 2007). El resultado de este análisis será el punto de inicio de los planteamientos posteriores del Proyecto de Dirección. Una vez realizado el análisis de los puntos fuertes y débiles del centro así como sus áreas de mejora, será imprescindible que el Equipo Directivo priorice las necesidades a las que el Plan de Actuación dará respuesta.

El Equipo directivo, tomando como referencia lo que los documentos del centro señalan, deberá definir el *modelo de funcionamiento* interno del propio equipo y las relaciones con la comunidad educativa. A partir de un análisis de los documentos del centro, el Equipo Directivo, junto con el claustro, definirá la Misión y la Visión del centro; es decir, explicitará la razón de ser del centro en su realidad y el horizonte que vislumbra como meta a alcanzar en el tiempo de vigencia del Proyecto de Dirección. El desarrollo de esta Misión y Visión requieren el compromiso del Equipo directivo con unas cualidades humanas y éticas a las que se ajustará su actuación. El modelo de dirección adoptado requerirá un modelo de organización y de participación de la comunidad educativa en el desarrollo y puesta en marcha del Proyecto de Dirección. Más allá de la dirección, el Equipo directivo ejercerá un liderazgo, una influencia, sobre la comunidad educativa que tendrá que definir, además de tener en cuenta las relaciones entre las funciones de dirección y las de liderazgo (García Olalla y Aguirregabiria, 2006).

En el *programa de actuación* el Equipo Directivo detallará los planes de mejora fruto del análisis realizado de la vida del centro. En cada plan de actuación se deberá hacer mención al ámbito y a la necesidad que se quiere dar respuesta, los objetivos a conseguir, las actuaciones a realizar y los responsables de las mismas, los recursos necesarios, los tiempos de ejecución de las acciones y los indicadores que nos van a permitir la evaluación.

Las acciones a realizar implican la necesidad de *recursos* para su ejecución. Los recursos serán tanto materiales como de tiempo y personales. Se tendrá que analizar cómo afecta a la organización desde el punto de vista de los recursos a emplear.

En el programa de actuación vendrán explicitados los indicadores de calidad que permitan evaluar los contenidos del programa. El Equipo directivo deberá hacer una previsión de tiempos, modos y herramientas a utilizar para esta *evaluación*. Del mismo modo deberá hacer

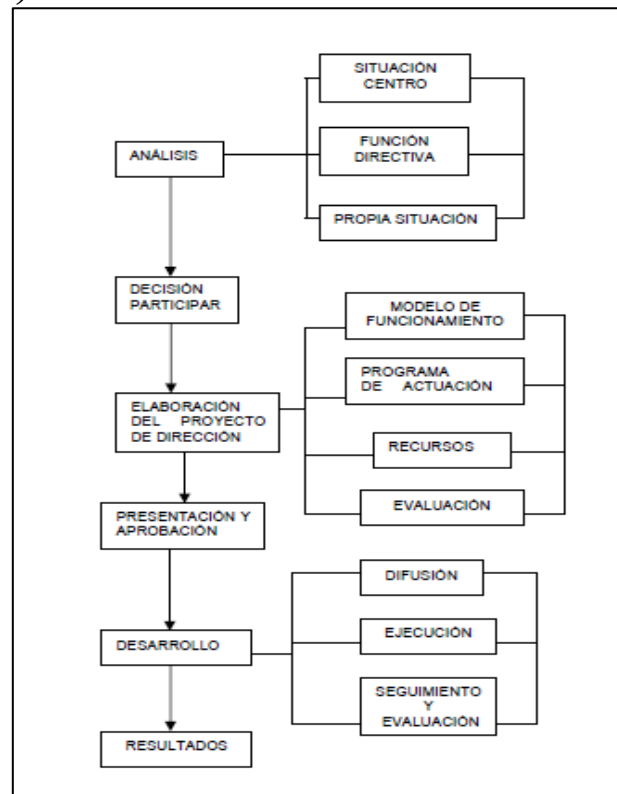
una previsión de cómo y cuándo se evaluarán los aspectos del Proyecto de Dirección no asociados al programa, es decir: el modelo de organización, el modelo de funcionamiento, el liderazgo ejercido, el análisis del contexto realizado y la propia evaluación.

En los *anexos* se podrán recoger todos aquellos documentos que se consideren imprescindibles para una mayor comprensión del Proyecto de Dirección.

Teixidó et al. (1998, p. 42) en lo que llaman “visión dinámica, de la elaboración a la evaluación” presenta un momento muy importante en el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección, que no es otro que la presentación y difusión en la comunidad educativa. El Equipo Directivo debe tener en cuenta que, a pesar de ser un Proyecto de Dirección, es la comunidad educativa la que lo va a llevar a efecto y la presentación a la misma es el momento más adecuado para ser sensible a las aportaciones de los demás. Esta manera de proceder es coherente con el modelo de dirección participativo, ya que permite conocer las opiniones, las ideas, los apoyos o las reticencias para con el Proyecto de Dirección.

A modo de síntesis, la figura 10 muestra de manera secuenciada el proceso de elaboración por parte del Equipo Directivo del Proyecto de Dirección, desde las decisiones previas a participar por parte de los miembros del equipo hasta la evaluación del proyecto mismo.

Figura 11: *Proceso de elaboración y desarrollo del Proyecto de Dirección* (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)



Más adelante, en el capítulo 5 de esta tesis, propondremos diversos procesos, estrategias y herramientas para elaborar, desarrollar y evaluar los diversos contenidos propuestos para la elaboración del Proyecto de Dirección, la puesta en marcha y la evaluación del mismo, pero previamente en el capítulo cuatro presentaremos cual ha sido el diseño de nuestra investigación.

Llegados a este punto es necesario echar la vista atrás y realizar un balance de lo anteriormente expuesto ya que ello nos servirá de base para el estudio empírico que presentemos después. En el primer capítulo hemos analizado la escuela como una organización que aprende. Para realizar este análisis era necesario conocer cuáles son las características de las organizaciones que aprenden, su cultura, su estilo de liderazgo. Analizar la escuela como organización y los necesarios cambios culturales que debe experimentar la organización escolar nos permitirán posteriormente proponer un proyecto de dirección donde la cultura colaborativa sea uno de sus ejes vertebradores junto a un estilo de liderazgo transformacional y compartido.

En el segundo capítulo hemos abordado el tema de la dirección como equipo. Hemos analizado la evolución de los modelos de dirección desde dos perspectivas diferentes pero complementarias, la legislativa y la de los modelos de dirección y estilos de liderazgo propuesto por la literatura especializada.

El trabajo en equipo, como forma de hacer frente a los retos a los que se exponen las actualmente las organizaciones, debe ser también, la forma de trabajar de las instituciones educativas. Conocer lo que es un equipo, lo que significa, y los roles funcionales y de equipo que cubre cada miembro del equipo es fundamental para que los procesos de trabajo en equipo tengan resultados satisfactorios. Concluimos este segundo capítulo estudiando al equipo directivo, tanto desde la legislación como desde la responsabilidad del cambio en los centros. El proyecto de dirección será la estrategia que conduzca el trabajo del equipo hacia la transformación del centro educativo en centro que aprende.

El capítulo tercero lo hemos dedicado específicamente al proyecto de dirección como estrategia. El acceso a la dirección de los centros educativos ha ido transformándose a lo largo del tiempo a través de las diferentes leyes educativas. La descentralización de la educación en España tiene como una de sus consecuencias la multiplicidad de normas de acceso y con ellas la importancia que se le atribuye al proyecto de dirección como requisito para el acceso a la

dirección. Finalizamos el capítulo introduciendo los pasos a dar y contenidos a trabajar para la elaboración del proyecto de dirección.

En los capítulos siguientes se expondrá cómo se ha diseñado y desarrollado el estudio empírico en este trabajo de investigación.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.2. DECISIONES METODOLÓGICAS: TIPO DE INVESTIGACIÓN

4.2.1. El proceso de intervención

4.2.2. Empleo de la metodología cualitativa

4.2.4. Modo de aplicación de los instrumentos para la recogida de información

4.3. TIPO DE MUESTRA

4.4. DIMENSIONES Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO E HIPÓTESIS RELACIONADAS

4.4.1 Dimensiones relacionadas con las variables intervinientes /de control

4.4.2. Dimensiones y variables relacionadas con la intervención

4.4.3. Dimensiones y variables dependientes de la intervención

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo vamos a presentar cómo se ha diseñado la investigación. En primer lugar haremos referencia a las decisiones metodológicas que están relacionadas con el tipo de estudio que realizamos, con el proceso de intervención y con la metodología utilizada. Seguidamente haremos referencia al tipo de muestra sobre la que realizamos el estudio, y a las dimensiones y variables objeto de estudio, así como a las hipótesis relacionadas con las mismas. Por último, a modo de síntesis del capítulo, relacionaremos los objetivos de la investigación con las hipótesis planteadas.

4.1. Objetivos de la Investigación

Este trabajo toma como objeto de estudio los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección por parte de los equipos directivos de centros educativos. Así se pretende diseñar y experimentar un modelo de intervención que permita desarrollar dichos procesos. Para ello se ha diseñado un modelo de Proyecto de Dirección así como un modelo de asesoramiento que facilite su desarrollo.

Este objetivo se ha concretado en cuatro objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos. En lo que se refiere al estudio empírico se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las características del perfil y las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección y, de forma particular analizar las características de los equipos participantes en este estudio comparándolas con las de otros estudios previos.
 - 1.1. Conocer las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección en el actual contexto de los centros educativos, a partir del análisis de la literatura previa relacionada con este tema.
 - 1.2. Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.

2. Diseñar un modelo de Proyecto de Dirección que permita dar respuesta a las necesidades del centro y definir el modelo de funcionamiento adoptado por el equipo directivo, así como un modelo de asesoramiento que facilite su elaboración e implementación.
 - 2.1. Identificar aquellas características y elementos que deben definir la naturaleza y contenidos del Proyecto de Dirección para un centro educativo.
 - 2.2. Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.
 - 2.3. Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.
 - 2.4. Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto.
3. Evaluar el impacto que la elaboración y puesta en marcha del Proyecto de Dirección ha podido tener en la mejora de la actuación del equipo directivo y en los efectos consecuentes en el funcionamiento del centro.
 - 3.1. Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.
 - 3.2. Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.
4. Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

4.2. Decisiones Metodológicas: Tipo de Investigación

En coherencia con finalidad del estudio, el método de investigación adoptado consiste en un diseño cuasi experimental de tipo "Diseño de series temporales" (Gay, 1987), con grupo único. Este diseño tiene como característica fundamental la aplicación de diversas medidas en la fase de test, que se repetirán en la fase post-test y que permitirán estimar el impacto de la intervención. Segura Cardona (2003) afirma que el diseño cuasiexperimental es muy adecuado cuando sobre la muestra no se puede tener un control total y, sin embargo, se pretende tener el mayor control posible. Este es el diseño que mejor se adapta a nuestra muestra y objeto de estudio.

El estudio que hemos realizado utiliza para la recogida e interpretación de datos tanto metodología cuantitativa como cualitativa. El empleo de ambas metodologías tiene como vocación la complementariedad, es decir, el poder obtener dos perspectivas distintas del mismo fenómeno, de tal manera que al finalizar el estudio tengamos un conocimiento más amplio y profundo del mismo.

4.2.1. El proceso de intervención fechas

La propuesta de intervención consiste, en este caso, en un proceso de formación y asesoramiento para la "Elaboración, Puesta en Marcha y Evaluación del Proyecto de Dirección" mediante unas jornadas de asesoramiento divididas en tres fases:

- La primera fase de formación presencial tiene de diez horas de duración contando con la presencia de todos los equipos integrantes de la muestra y los miembros de los mismos. Esta sesión se dedica a presentar las bases teóricas de lo que es un Proyecto de Dirección y sus elementos; y se comienza la elaboración el mismo según el modelo adoptado. Esta fase se desarrolló a comienzo de curso 2002/2003.
- En el primer periodo interfases, los Equipos Directivos participantes en la formación elaboran su Proyecto de Dirección, de acuerdo al modelo propuesto en la fase presencial. Esta fase se desarrolla a lo largo del curso 2002/2003.
- La segunda fase presencial tiene dos horas de duración por equipo y en ella se entrega un informe escrito y se realiza una devolución como revisión del proyecto de dirección elaborado. Se realiza la primera entrevista en profundidad al Equipo

Directivo en su conjunto para indagar sobre las vivencias y valoración del proceso de trabajo. Esta fase se desarrolla al finalizar el curso 2002/2003.

- En el periodo entre la segunda y la tercera fase presencial, los Equipos Directivos ponen en marcha el Proyecto de Dirección elaborado al que han incorporado las sugerencias realizadas por el asesor mediante la devolución realizada en la fase anterior. Además realizan una evaluación de seguimiento, que recogen en un informe que envían al asesor. Esta fase se desarrolla durante todo el curso 2003/2004.
- En la tercera fase presencial, también de dos horas de duración con cada equipo, se entrega un informe escrito y se realiza una devolución como revisión de la evaluación de seguimiento del proyecto de dirección. En ella se realiza, además, la segunda entrevista en profundidad para valorar cómo han vivido y sentido las personas el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección, las dificultades encontradas, cómo las han resuelto y la satisfacción personal con el proceso seguido y los resultados obtenidos. Esta fase se desarrolla en el curso 2004/2005.

En el capítulo 5 se describirá ampliamente este proceso de intervención llevado a cabo con los equipos, detallando los contenidos trabajados en cada una de estas fases, las estrategias y procedimientos seguidos para ello, y los instrumentos propuestos para su facilitación.

4.2.2. Empleo de la metodología cualitativa

La metodología cualitativa permite conocer el fenómeno social en el entorno donde se produce dando mayor importancia al factor humano. Como afirman Ruiz Olabuénaga y otros (1999, p. 44), "los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales."

Los instrumentos de los que obtendremos la información, que posteriormente trataremos, con metodología cualitativa serán de dos tipos: el análisis de documentos y las entrevistas en profundidad.

Por una parte, obtendremos información por medio del *análisis de los documentos* creados por los Equipos Directivos. Estos documentos son el "*Proyecto de Dirección*" y la "*Evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección*". En ambos documentos se realizará un vaciado de los mismos. El análisis de contenido de documentos es una técnica que permite interpretar toda clase de documentos, de manera que la información contenida en ellos se

pueda analizar con el fin de comprobar o elaborar alguna teoría sobre ella (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Este análisis de contenido, en nuestro caso, será realizado sobre el Proyecto de Dirección que han elaborado los equipos directivos, así como de la evaluación posterior respecto a la puesta en práctica del Proyecto. Con ello, mediante el análisis de documentos obtendremos informaciones sobre cómo se ha elaborado, puesto en marcha y evaluado el proyecto de dirección:

- El análisis del "*Proyecto de Dirección*" permitirá conocer si el equipo directivo ha realizado un análisis sistemático y completo de la situación del centro; si al definir el modelo de funcionamiento define el modelo de dirección y el estilo de liderazgo del equipo, así como los roles y las funciones de sus miembros. Permitirá conocer también si al elaborar el programa de actuación se han tenido en cuenta las necesidades detectadas, si se da una respuesta coherente a las mismas y si los planes de actuación contienen los objetivos, actuaciones, responsables, temporalización y criterios de evaluación necesarios para su aplicación. Sabremos con qué recursos personales, de tiempo, de espacio y materiales contará el equipo directivo para llevar adelante su proyecto. Por último, nos permitirá conocer cómo, quién y cuándo se va a evaluar el proyecto de dirección. (Ver Anexo 1: Guion para el análisis del proyecto de dirección).
- El análisis del segundo documento de "*Evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección*" nos permitirá conocer cuál ha sido la correspondencia entre lo programado en el proyecto de dirección y lo realizado durante su puesta en marcha, así como las decisiones que se han tomado en cada caso. La información se obtendrá sobre aquellos ámbitos del proyecto de dirección que pueden ser evaluados, es decir, el modelo de dirección y el estilo de liderazgo, los roles y funciones, el programa de actuación, los recursos y la organización, así como sobre la propia evaluación. (Ver Anexo 2: Guion para el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección).

Por otra parte, mediante las *entrevistas en profundidad*, conoceremos las vivencias y las valoraciones de los componentes de los equipos directivos, lo que han sentido, cómo han estructurado sus relaciones de grupo, su satisfacción, etc. La entrevista es un método de obtención de información a través de la conversación con una persona o con un grupo de personas. En la entrevista el entrevistado y el entrevistador pueden influirse mutuamente.

Ruiz Olabúenaga (1999, p. 165) afirma que "la entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas".

En esta investigación utilizaremos entrevistas en grupo, al Equipo Directivo, y dirigidas, en las que el entrevistador lleva la iniciativa de la conversación y sigue un esquema de preguntas. Se realizarán dos entrevistas: la primera al finalizar el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección y la segunda al finalizar el proceso de evaluación del Proyecto de Dirección.

- La primera entrevista en profundidad, *"Análisis y Reflexión sobre el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección"* se aplicará en la segunda fase de la intervención, una vez realizada la devolución al Equipo Directivo de la revisión de la elaboración del proyecto realizado. Tratará de recoger, captar y comprender cómo se ha vivido y valorado el proceso de trabajo, qué importancia ha tenido para la estructuración del grupo, qué dificultades se han encontrado, qué nivel de satisfacción personal y como grupo se ha generado, y en qué medida ha ayudado el asesoramiento al desarrollo del trabajo que ha seguido el equipo para la elaboración del proyecto de dirección en sus distintas fases y contenidos. (Ver Anexo 3: Guion de la primera entrevista en profundidad y Anexo 4: Análisis y reflexión sobre el proceso de elaboración del proyecto de dirección. Entrevista en profundidad 1)
- La segunda entrevista en profundidad, *"Análisis y Reflexión sobre el desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección"*, se aplicará en la tercera fase de la intervención y tras la entrega del informe sobre la revisión de la evaluación de seguimiento del proyecto de dirección. Tratará de recoger, captar y comprender cómo han vivido y sentido las personas y el grupo el desarrollo del proyecto de dirección, cómo han vivido la puesta en marcha de las decisiones tomadas, qué dificultades han encontrado y cómo las han resuelto, en qué medida la evaluación ha facilitado el control de procesos y la toma de decisiones, así como el nivel de satisfacción personal y del equipo con la puesta en marcha y la evaluación del proyecto (Ver Anexo 5: Guion de la segunda entrevista en profundidad y Anexo 6: Análisis y reflexión sobre el desarrollo y evaluación del proyecto de dirección. Entrevista en profundidad 2)

4.2.3. Empleo de la metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa nos ayuda a conocer los hechos reales. En el método cuantitativo prevalecerán los números, las tablas y las interpretaciones estadísticas y, como afirman Ruiz Olabuénaga y otros (1998, p. 44), "los métodos cuantitativos analizan los hechos sociales como existentes en el exterior y sometidos a leyes y patrones generales, apresan la realidad sometiéndola a controles".

La metodología cuantitativa la utilizaremos para todo aquello que tiene que ver con el análisis y la interpretación de los datos desprendidos de la cumplimentación de los distintos *cuestionarios* realizada por los miembros de los equipos de la muestra. La técnica del cuestionario se utiliza para recoger datos de poblaciones, aunque se dirige a personas individuales; los datos que interesan son los agregados. Auzmendi (1992) señala los rasgos que caracterizan a la encuesta:

1. No consistir en la observación directa de los hechos, como sucede en la observación simple, sino de las manifestaciones realizadas por los propios interesados.
2. Ser un método de obtención de datos preparado especialmente para la investigación sociológica.
3. Permitir una aplicación masiva, que mediante los sistemas de muestreo puede extenderse a comunidades nacionales e internacionales enteras, facilitando además la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez y no solo sobre un aspecto o problema definido.
4. Hacer posible que la investigación social se extienda a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad y, por tanto, de los hechos y fenómenos sociales, extensión que en la observación simple y documental sólo es posible de manera deductiva.

En nuestro caso mediante el empleo de cuestionarios no se pretende describir las características de una población ni realizar extrapolaciones ni generalizaciones referidas a la misma, dadas las características y tamaño de la muestra de casos participantes y la finalidad experimental del trabajo, que hubiera hecho imposible su implementación masiva. Se pretende apoyar y complementar la información cualitativa recogida y analizada mediante el empleo de cuestionarios, cuya calidad ha sido tratada y contrastada previamente, para analizar y describir mediante un sondeo amplio y relevante de aspectos, las características de la

muestra y los cambios que se puedan producir durante la intervención. Los instrumentos utilizados en nuestro estudio para el análisis cuantitativo son los siguientes cuestionarios:

1. "*Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Educativo*" de Villa y Poblete (1999) (adaptado de "The Multifactor Leadership Questionnaire" de Bass, 1985; y Bass y Avolio, 1995). (Ver Anexo 7: Cuestionario sobre liderazgo del equipo directivo)

Con este cuestionario se conoce el nivel de ejercicio de los diferentes estilos de liderazgo por parte del equipo directivo (en términos de los estilos formulados por Bass y anteriormente referenciados en el marco teórico, a saber: estilo dejar hacer, transaccional y transformacional y sus respectivos factores), así como los efectos que el ejercicio de dichos estilos tiene en los resultados de la organización (en términos de eficacia, esfuerzo extra y satisfacción).

El cuestionario de Villa y Poblete (1999) tiene su origen en la adaptación de la traducción realizada por Pascual, Villa y Auzmendi (1993). En lo que hace referencia a la validez y fiabilidad del cuestionario en su primera versión, sus autores señalan que "El cuestionario después de un proceso de validación quedó definido por 47 ítems. Esos 47 ítems se reparten en siete factores que explican el 59% de la varianza total." (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993: 67). En lo que refiere a la consistencia interna los resultados varían entre 0,68 y 0,97; excepto en un factor que es 0.30, lo que indica una fiabilidad aceptable. (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993).

2. "*Inventario de Autopercepción*" de Belbin (1981, 2000) (Ver Anexo 8: Inventario de autopercepción de Belbin)

Con este instrumento se conocerán los roles de equipo desempeñados por cada uno de los miembros del equipo directivo de acuerdo con el modelo de roles desarrollado por este autor; y que hemos presentado previamente en el capítulo 2 (a saber: Cerebro, Coordinador, Cohesionador, Impulsor, Monitor Evaluador, Implementador, Finalizador, Investigador de recursos y Especialista); y nos dará información sobre la combinación de roles en el seno de cada equipo directivo. Del mismo modo nos permitirá conocer la orientación del equipo hacia Personas, Ideas y Tareas. El inventario de autopercepción de Belbin presenta unos valores para la fiabilidad mayores de 0,6 para cada Rol, lo que se puede calificar como fiabilidad buena o aceptable. En la tabla 23 podemos observar los datos de fiabilidad del Inventario de Autopercepción.

Tabla 23:

Fiabilidad del Inventario de Autopercepción de Belbin (Fuente: Belbin y asociados, 2015)

	Team Roles								
Team Role	FI	CO	IP	ME	CE	IR	IS	ES	CH
Cronbach α (Withzeros)	.46	.41	.23	.40	.54	.44	.66	.48	.53
Cronbach α (7 scoreditems)	.67	.79	.56	.60	.72	.78	.68	.65	.76
Cronbach α (8 scoreditems)	.77	.75	.80	.77	.84	.71	.77	.67	.72

En cuanto a la validez podemos decir que el Inventario de Autopercepción es un instrumento que ha constatado su validez de constructo, mediante la validez convergente, discriminante, y concordante, así como su validez de criterio. (Belbin, 2013).

3. "Cuestionario sobre Equipos Directivos" de Gairín y Villa (1998). (Ver Anexo 9: Cuestionario sobre equipos directivos Gairín y Villa)

Este instrumento se estructura en seis grandes dimensiones que permiten conocer en profundidad informaciones relevantes del equipo directivo. Los directivos aportan información sobre: datos personales; la historia del equipo; las funciones del equipo; la organización y funcionamiento interno del propio equipo directivo; la proyección interna, es decir, como desempeña su actuación en relación a la comunidad educativa; y finalmente, una valoración global del equipo directivo.

4 "Cuestionario para la Evaluación del Asesoramiento" de García Olalla y Aguirregabiria (2002). (Ver Anexo 10: Cuestionario para la evaluación del asesoramiento)

Este cuestionario ha sido construido ad hoc para la valoración del asesoramiento diseñado y desarrollado en este modelo de intervención. En su elaboración se pretende evaluar el trabajo realizado en las sesiones, el trabajo del asesor y las vivencias de los miembros de los equipos directivos. Para su elaboración se consultaron otros cuestionarios previamente elaborados (FORDEFOR, 2005)

La primera parte del cuestionario permite conocer los datos de identificación personales de los miembros del equipo directivo. La segunda parte del cuestionario permite recoger datos sobre el asesoramiento aportando información valorativa sobre: metas y objetivos del asesoramiento, contenidos desarrollados, metodología empleada, actividades desarrolladas y materiales utilizados. Por otra parte, el cuestionario nos aportará información sobre la valoración del trabajo en equipo a lo largo del proceso y el ambiente en el que éste se ha

desarrollado. También permite recoger opiniones sobre las características y la labor del asesor así como sobre la revisión y devolución del proyecto de dirección. Finalmente, el cuestionario permite obtener una valoración global del asesoramiento y del proceso de elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección, así como de las principales aportaciones del trabajo realizado y las dificultades encontradas.

4.2.3. Modo de aplicación de los instrumentos para la recogida de información

En cuanto al modo de aplicación de los cuestionarios, y siguiendo las pautas de un diseño cuasiexperimental, en la fase de test cada uno de los participantes habrán cumplimentado el *Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Educativo* y el *Inventario de Autopercepción* en la fase previa de la intervención. El *Cuestionario sobre Equipos Directivos*, será cumplimentado por cada miembro del equipo directivo de forma individual antes de la primera sesión de asesoramiento y entregado al asesor en dicha sesión de asesoramiento.

Las pruebas post test serán, en este caso, las mismas que en el pretest. El *Cuestionario sobre Equipos Directivos* será cumplimentado por cada miembro de los equipos directivos y llevado a la última sesión de asesoramiento. En esta sesión los asistentes cumplimentarán de modo individual los siguientes cuestionarios: *Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Educativo*, el *Inventario de Autopercepción* y el *Cuestionario para la Evaluación del Asesoramiento*.

La recogida de datos es individual, ya que todos los miembros de los equipos directivos cumplimentan cada uno de los cuestionarios de forma individual; sin embargo, el tratamiento de los datos es grupal, ya que el equipo directivo es la unidad de análisis en nuestro objeto de estudio.

Respecto al estudio cualitativo realizaremos, como ya se ha expuesto, dos entrevistas en profundidad y el vaciado de los documentos del *Proyecto de Dirección y Evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección*, del siguiente modo y en los siguientes tiempos:

1º) Tras la realización del *Proyecto de Dirección*, éste se remite al asesor que realiza un vaciado del mismo según el Guion de vaciado de análisis. (Ver Anexo 11: Guion para el análisis del proyecto de dirección)

2º) A continuación, se mantiene una sesión de asesoramiento donde se realiza la devolución del análisis realizado. En esta sesión se desarrolla también la entrevista de

“Análisis y Reflexión sobre el Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección” que dura aproximadamente una hora. Es una entrevista semiestructurada, que se realiza a todo el equipo directivo y que se graba en su totalidad. Se realiza en el lugar de la reunión e inmediatamente antes de la devolución del análisis anteriormente citado. (Ver Anexo 12: Grabaciones de la Entrevista en profundidad nº 1)

3º) Tras la puesta en marcha del Proyecto de Dirección, el equipo directivo realizará una *“Evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección”*. Tras su realización ésta se remite al asesor que realiza un vaciado de la misma según el guión de análisis. (Ver Anexo 13: Guion para el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección)

4º) A continuación, se mantiene una sesión de asesoramiento donde se realiza la devolución del análisis realizado. En esta sesión se desarrolla también la entrevista *“Análisis y Reflexión sobre el Desarrollo y Evaluación del Proyecto de Dirección”* que dura aproximadamente una hora. Es una entrevista semiestructurada, que se realiza a todo el equipo directivo y que se graba en su totalidad. Se realiza en el lugar de la reunión e inmediatamente antes de la devolución del análisis anteriormente citado. (Ver Anexo 14: Grabaciones de la entrevista en profundidad nº 2)

4.3. Tipo de Muestra

La necesidad de formación de los directivos de los centros educativos, a nivel personal y/o de equipo, ha sido una necesidad a la que se ha venido dando respuesta desde diferentes instituciones y con distintas modalidades. La legislación, por un lado, y la realidad por otro han hecho ver a las personas que ocupan puestos de dirección y gestión de los centros educativos y a las mismas instituciones la pertinencia de una formación específica.

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto en la década de los años 70 del siglo pasado inicia el desarrollo de su actividad en tres grande ámbitos: la formación del profesorado, la investigación educativa y el asesoramiento técnico. Desde sus inicios dedica gran parte de sus esfuerzos a la formación de directivos de centros educativos. A lo largo de los más de 30 años de la vida del ICE, la formación de Equipos Directivos ha sido un “área de especial significación para este ICE, que posee una tradición y entidades propias” (Elexpuru y Torres, 1997).

En la primera década del presente siglo es un momento de especial sensibilidad para esa formación y son numerosas las instituciones que proponen formaciones de diferentes tipos y en formatos variados. En aquel momento, para dar respuesta a las demandas de formación por parte de equipos directivos, el ICE dentro de sus actividades ofertaba un curso sobre "Liderazgo de Equipo y Trabajo en Equipo " de 20 horas de duración, que tenía como finalidad acercar a los equipos directivos, por un lado, a los estilos de liderazgo más adecuados al mundo educativo y, por otro, a las técnicas y formas de trabajo en equipo basadas en los diferentes roles de los miembros del equipo.

Algunos equipos directivos, para dar continuidad a la formación iniciada, sintieron la necesidad de dar un paso más en su formación y solicitaron al I.C.E. de la Universidad de Deusto un plan posterior de formación y asesoramiento que les permitiera realizar un trabajo metódico para la elaboración del Proyecto de Dirección. La institución universitaria formuló en el año 2002 una propuesta de asesoramiento para la "Elaboración, Puesta en Marcha y Evaluación del Proyecto de Dirección", la cual fue aceptada por los equipos participantes. De esta formación proviene la muestra que nos posibilita el estudio.

La muestra está formada por Equipos Directivos en ejercicio de centros educativos, por lo tanto son grupos naturales. Son 7 equipos directivos de centros privados concertados cuyos titulares son congregaciones religiosas tanto de titularidad masculina como femenina. Los equipos directivos de titularidad femenina son 4 y los de titularidad masculina 3.

El número de directivos que forman parte de la muestra es de 59, de los cuales el número de varones es de 23 y el de mujeres es de 36. El número de componentes por equipo directivo varía desde un mínimo de 5 y un máximo de 12 miembros, siendo la media de componentes de 6. En el capítulo sexto describiremos más ampliamente las características de esta muestra, tanto en lo que respecta a los aspectos institucionales de los equipos como a las características personales y profesionales de sus miembros.

4.4. Dimensiones y Variables Objeto de Estudio e Hipótesis Relacionadas

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos nos permiten analizar las dimensiones en las que hemos estructurado nuestro objeto de estudio.

Tres son los tipos de dimensiones: las relacionadas con las variables que describen las características de las instituciones y equipos de la muestra participante, las dimensiones y variables relacionadas con el desarrollo de la intervención, y las dimensiones y variables

referidas a la actuación del equipo directivo en las que se puede observar algún cambio tras la intervención. Éstas, a su vez, se concretan en variables constitutivas que hemos definido de forma operativa para acceder a su estudio empírico mediante el empleo de los instrumentos anteriormente reseñados en este capítulo. Detallaremos, a continuación, como hemos realizado la definición conceptual y operativa de cada una de las dimensiones y de las variables que nos permitan recoger datos sobre nuestro objeto de estudio. Presentaremos también la relación de estas dimensiones y variables con los objetivos que motivan este estudio y con cada una de las hipótesis asociadas que hemos formulado para su indagación y contraste empírico.

4.4.1 Dimensiones relacionadas con las características institucionales y de los equipos

Las dimensiones 1 y 2 son dimensiones que no se espera que cambien en los dos momentos de la intervención ni a lo largo del proceso. Estas variables nos permitirán conocer y describir las características de los equipos directivos participantes en el estudio y de los miembros que los integran, así como de las instituciones a las que pertenecen. Algunas de estas variables podrían ser consideradas como factores antecedentes que pueden ejercer alguna incidencia sobre el proceso de intervención y los resultados del mismo y ser por tanto, variables explicativas o predictivas. En nuestro caso, solo vamos a controlar el efecto de la variable “Titularidad del centro”

Estas dimensiones estarán recogidas a través del “*Cuestionario sobre Equipos Directivos*” de Gairín y Villa (1998).

Tabla 24

D1) Características Institucionales y D2) Composición del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 1.2 Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.		
D1)	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES: Entendemos como características institucionales los datos relativos al tipo de institución relevantes para nuestro estudio.	Las variables que definen las características son: Titularidad de los centros: masculinos o femeninos. Relación hombres/mujeres en el Equipo Directivo.
D2)	COMPOSICIÓN DEL EQUIPO: Entendemos como composición del equipo todos los datos concernientes al proceso de formación e historia del equipo así como a las características personales y profesionales de los miembros del mismo.	Las variables que definen esta composición son de dos tipos: Datos personales: - Datos de identificación: sexo, edad, forma de acceso, experiencia en el cargo actual, titulación. - Experiencia: docente, en cargos directivos. - Formación específica: modalidad, suficiente,

	utilidad. • Motivaciones: para acceder al cargo, en el ejercicio. • Tiempo de dedicación: docencia, reuniones de equipo de trabajo. Historia como equipo: • Antigüedad. • Cómo se formó. • Cambios en la composición desde la formación. • Figuras nuevas en el equipo: decisión de la creación, integración de la figura en el equipo directivo. • Satisfacción con el funcionamiento del equipo directivo.
La hipótesis que se pretende contrastar en relación con esta dimensión es: H1) No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones: características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo.	

4.4.2. Dimensiones y variables relacionadas con la intervención

Las dimensiones 3, 4, 5, 6 y 7 están relacionadas con la intervención y en ellas analizaremos cómo se ha desarrollado la misma: tanto en el proceso de elaboración del proyecto de dirección como su posterior aplicación y evaluación. Estas dimensiones se recogen a través de diferentes instrumentos.

La dimensión 3, que hace referencia al proceso de elaboración del Proyecto de Dirección estará recogida a través de la entrevista en profundidad (1): *"Análisis y Reflexión sobre el Proceso de Elaboración del Proyecto de Dirección"*. (Ver en el Anexo 1)

Tabla 25

D3) Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.	
D3) EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN. Entendemos la elaboración del Proyecto de Dirección como el proceso por el que los equipos directivos construyen su proyecto de dirección.	Las variables que definen esta dimensión son: 1. Lo vivido y sentido. 2. La importancia atribuida. 3. Las dificultades encontradas. 4. Las aportaciones y contribuciones identificadas. 5. La satisfacción por el proceso. 6. La satisfacción por el resultado.

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H2) La entrevista permitirá a los miembros del equipo directivo expresar las vivencias y sentimientos surgidos durante la elaboración del proyecto de dirección.

H3) La elaboración del proyecto de dirección ha sido un elemento que ha permitido una mayor estructuración y una

mejora en la dinámica de trabajo del equipo directivo.

H4) El equipo directivo es consciente de las aportaciones y contribuciones del trabajo realizado así como de la mejora en la resolución de las dificultades que han encontrado.

H5) El nivel de satisfacción personal y como equipo con el proceso desarrollado y con los resultados obtenidos, tanto a nivel de producción del proyecto como de cohesión del equipo directivo, es valorado positivamente.

Para la dimensión 4, que hace referencia al proyecto de dirección como producto elaborado, se recogerá información a través del análisis del documento “Proyecto de Dirección” (Ver en el Anexo 2)

Tabla 26

D4) El Proyecto de Dirección elaborado: El Producto (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

D4) EL PROYECTO DE DIRECCIÓN ELABORADO: EL PRODUCTO. Entendemos como producto elaborado la finalización de la redacción del Proyecto de Dirección.

La hipótesis que se pretende contrastar con esta dimensión es:

H6) Los equipos directivos elaboran un proyecto de dirección que tiene como componentes principales: el análisis de contexto, el modelo de funcionamiento (modelo de dirección y estilo de liderazgo, roles y funciones), el programa de actuación, los recursos y la organización, y la evaluación del mismo.

Subdimensión	Variables	Items
Sub. D.4.1) ANÁLISIS DEL CONTEXTO del centro. Entendemos por análisis del contexto todos los aspectos tanto internos como externos que tienen influencia en la vida del centro	La realización de este análisis se ha organizado en torno a las siguientes variables:	
	1. Describen la situación del centro.	
	2. Identifican sus puntos fuertes.	
	3. Identifican sus puntos débiles.	
	4. Priorizan áreas de respuesta.	

La hipótesis que se pretende contrastar con esta subdimensión es:

H7) Los equipos directivos realizan un análisis sistemático y completo de la situación del centro donde recogen y destacan los principales puntos fuertes del mismo, determinan cuales son las necesidades, y ambas relaciones son equilibradas en relación a las distintas dimensiones y componentes del centro.

Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.4.2) MODELO DE FUNCIONAMIENTO. Entendemos como modelo de funcionamiento el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a la dirección, el liderazgo, y los roles y funciones.	La variables que nos posibilitan hacer este análisis son:	
	1. Modelo de dirección y estilo de liderazgo.	
	1.1. Misión y visión.	• Realizan un enunciado de la

		• misión. • Realizan un enunciado de la visión.
1.2.	Modelo de organización.	• Posibilita la participación de la comunidad educativa.
1.3.	Cualidades humanas y éticas.	• Señala las cualidades humanas y éticas para el liderazgo del centro.
1.4.	Estilo de liderazgo.	• Señala el estilo de liderazgo que asume para el centro.
2.	Roles y Funciones.	
3.		
3.1.	Roles y jerarquías.	• Define la naturaleza de cada cargo. • Define el modelo de funcionamiento (personal o colegiado). • Describe las relaciones de los miembros del equipo directivo (colaboración, dependencia, ...).
3.2.	Perfiles funcionales.	• Los órganos unipersonales revisan su perfil de funciones. • En las revisiones identifican y detectan si existe falta de claridad, conflicto de roles, falta de competencia, sobrecarga de rol, falta de recursos.
3.3.	Roles de equipo.	• Se realizan revisiones de las funciones del equipo directivo a la luz de los roles de equipo. • Han realizado una propuesta revisada de las funciones del equipo directivo. • Las propuestas son coherentes con las dificultades encontradas.

Las hipótesis que se pretenden contrastar con esta subdimensión son:

H8) El proyecto de dirección elaborado explicita en el modelo de funcionamiento la misión y la visión del centro así como las cualidades humanas y éticas necesarias para llevarlo a término. Explicita del mismo modo el estilo de liderazgo que el equipo directivo ejercerá en la comunidad educativa y el modelo de organización y participación de la misma en la vida del centro.

H9) El proyecto de dirección elaborado define la naturaleza de los cargos directivos, explicita la jerarquía entre los miembros del equipo y revisa las funciones asignadas al equipo directivo a la luz del análisis de sus roles de equipo.

Subdimensión	Variables	Ítems
Sub D.4.3) PROGRAMA DE ACTUACIÓN. Entendemos por Programa de actuación la planificación sistemática de las actuaciones que se van a desarrollar para dar respuesta a las necesidades detectadas.	La variables que nos permiten este análisis son: 1. Necesidades seleccionadas	• Se enuncian las necesidades detectadas. • Relación equilibrada entre las

		dimensiones y otros aspectos del centro.
2.	Respuesta a las necesidades.	- Necesidades a las que se da respuesta y como se justifica. - Necesidades sin un plan específico. - Actuaciones que no responden a ninguna necesidad.
3.	Contenidos de los planes.	- Objetivos: Pertinentes, relevantes y claros. - Actuaciones: Claras y precisas, Coherentes con los objetivos planteados, Establecen participantes y responsables, Factibles y realistas. - Temporalización: Se establecen los tiempos con precisión, la asignación de tiempos es realista, El conjunto de actividades se puede hacer en el tiempo de vigencia del programa. - Criterios de evaluación: Aporta indicadores para el seguimiento y evaluación de las actuaciones, son pertinentes y relevantes en relación a las actuaciones y objetivos, es posible recoger información en torno a ellos por observación u otros medios

La hipótesis que se pretende contrastar en esta dimensión es:

H10) El programa de actuación contiene las necesidades seleccionadas y las respuestas a las mismas. Esta respuesta se estructura en planes específicos de actuación que explicitan los objetivos a conseguir, las actuaciones a desarrollar, los responsables de las mismas, la temporalización y los criterios para su evaluación.

Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.4.4) RECURSOS Y ORGANIZACIÓN. Entendemos por recursos y organización todos los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.	Estos recursos son de cuatro tipos:	
	1. Personales.	- Composición del equipo. - Apoyos al equipo.
	2. Tiempos y organización.	- Tiempo de dedicación al cargo. - Funcionamiento interno (reuniones, duración, orden del día, actas, documentación, coordinación, ...).
	3. Espacios.	
	4. Recursos materiales.	Para el Equipo y sus miembros (despacho, teléfono, secretario/a, ordenador,...)

La hipótesis que se pretende contrastar en esta dimensión es:

H11) El proyecto de dirección tiene en cuenta los diferentes recursos (personales, de tiempo y organización, espacios y materiales) necesarios para su desarrollo.

Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.4.5) SISTEMA/PROCEDIMIENTO PARA SU EVALUACIÓN. Esta dimensión hace referencia a que el Equipo Directivo diseña un procedimiento para realizar la evaluación del proyecto contestando qué se va a evaluar, cuándo, cómo y por quién.	Las variables del sistema de evaluación serán	
	1. Qué evaluar	• Contexto, estilo de dirección, recursos, actuaciones,
	2. Cuándo evaluar	• Seguimiento y final
	3. Cómo evaluar	• Actas, orden del día, memorias, análisis de actuaciones
	4. Quiénes evalúan	• Equipo directivo, miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnos, ...)

La hipótesis que se pretende contrastar en esta dimensión es:

H12) El proyecto de dirección contempla la evaluación del propio proyecto teniendo en cuenta: qué se evalúa, cómo, cuándo y quién evalúa

La dimensión 5 está relacionada con el desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección. Estará recogida a través de la entrevista en profundidad (2): "*Análisis y reflexión sobre el desarrollo y evaluación del proyecto de dirección*" (Ver en el Anexo 3)

Tabla 27

D5) El proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección.
(Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

D5) EL PROCESO DE DESARROLLO, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN. Entendemos por puesta en práctica y evaluación del proyecto de dirección el proceso de implementación de lo programado en el proyecto de dirección y la posterior valoración para determinar lo que se ha logrado y lo que no se ha logrado.	Las variables que definen esta dimensión son:	
	1. Lo vivido y sentido durante la puesta en marcha del proyecto	
	2. Las dificultades encontradas y su solución	
	3. Las aportaciones y contribuciones	
	4. La satisfacción con la puesta en marcha	
	5. La satisfacción por el resultado.	
	6. La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones	

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H13) La entrevista recogerá y permitirá comprender las vivencias y la valoración de los miembros del equipo directivo en el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección.

H14) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha mejorado la dinámica para la toma de decisiones en el equipo directivo.

H15) La puesta en marcha de las decisiones tomadas en el proyecto de dirección ha sido un proceso que los miembros del equipo directivo han vivido con desigual intensidad.

H16) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha permitido que los miembros del equipo directivo constaten las mejoras producidas y manifiesten la satisfacción por el trabajo realizado.

La dimensión 6 hace referencia a la evaluación del Proyecto de Dirección y estará recogida a través del documento “Evaluación de la Puesta en marcha del Proyecto de Dirección” (Ver Anexo 13)

Tabla 28

D6) Evaluación del Proyecto de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.

D6) EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN. Entendemos por evaluación de seguimiento el análisis de los datos recogidos por el Equipo Directivo sobre la puesta en marcha del Proyecto.

La hipótesis que se pretende contrastar con esta dimensión es:

H17) El Equipo Directivo ha realizado una evaluación de seguimiento contemplando todas las dimensiones del Proyecto de Dirección y esta queda reflejada en un documento.

Subdimensión	Variables	Preguntas / Ítems
Sub 6.1) EVALUACIÓN DEL MODELO DE FUNCIONAMIENTO. Entendemos como evaluación del modelo de funcionamiento el análisis de los datos recogidos sobre el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a la dirección, el liderazgo y los roles y funciones.	La variables sobre las que se recogen datos son: - Modelo de dirección y estilo de liderazgo - Misión y Visión. ¿La misión y la Visión propuesta por el Equipo Directivo a la Comunidad Educativa es aceptada por ésta? ¿se está desarrollando? - Modelo de organización ¿La comunidad educativa participa en la vida del centro tomando como referencia el modelo propuesto por el Equipo Directivo? - Cualidades humanas y éticas ¿El Equipo Directivo pone en práctica las cualidades humanas que definió para el desarrollo del liderazgo? - Estilo de liderazgo ¿Las líneas definidas por el Equipo Directivo para desarrollar el estilo de Liderazgo que desean para el centro han sido puestas en marcha?	

2. Roles y Funciones

2.1. Roles y jerarquías	• ¿Se ha respetado el modelo de desarrollo de funciones por el que se ha optado? • ¿Se ha respetado la jerarquía de los miembros del Equipo Directivo? ¿Dónde se pone de manifiesto?
2.2. Perfiles funcionales	• ¿Cómo ha influido la revisión de los perfiles funcionales de los miembros del Equipo Directivo? • ¿Cómo ha resultado la asunción de funciones asignadas al Equipo Directivo?
2.3. Roles de equipo	• ¿Qué grado de satisfacción ha generado el modelo de funcionamiento adoptado?

Las hipótesis que se pretenden contrastar con esta dimensión son:

H18) El equipo directivo evalúa el desarrollo del modelo de dirección y del estilo de liderazgo propuesto para el centro, valorando la desviación existente entre lo propuesto y lo realizado.

H19) El Equipo directivo evalúa el cumplimiento y la satisfacción generada en relación con el modelo de desarrollo de funciones adoptado por el mismo

Subdimensiones	Variables	Preguntas
Sub. D.6.2.EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN. Es la recogida de datos que permita evaluar la ejecución del programa de actuación elaborado en el Proyecto de Dirección para dar respuesta a las necesidades detectadas.	Los datos recogidos son sobre las variables:	
	1. Objetivos	• Refleja el número de objetivos puestos en marcha por los equipos directivos y los que no han sido implementados.
	2. Actividades.	• Que han sido planificadas para conseguir cada objetivo y llevadas a cabo.
	3. Indicadores	• Cumplidos, asociados a los criterios de evaluación de los objetivos que se han puesto en marcha.
	4. Correlación entre lo planificado y lo realizado	• Análisis por parte del Equipo directivo de las coincidencias y las desviaciones.
	5. Toma de decisiones	• Sobre las desviaciones para corregirlas.

La hipótesis que se pretende contrastar con esta dimensión es:

H20) El documento de evaluación contiene la evaluación del programa de actuación que se ha puesto en marcha, valora la diferencia entre lo programado y lo realizado e introduce las correcciones pertinentes.

Subdimensión	Variables	Preguntas
Sub. D.6.3) EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS Y LA ORGANIZACIÓN. En la que se	Los datos se recogerán sobre las variables:	

recogerán datos que permitan evaluar la adecuación y el óptimo empleo de los recursos y organización, los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.	3.1	Personales: composición del equipo, apoyo al equipo	¿Han contado con otros apoyos personales si los han necesitado además de los miembros del equipo?
	3.2	Tiempos y organización: tiempo de dedicación, funcionamiento interno	¿Los tiempos previstos de dedicación para los cargos unipersonales ha sido suficientes?. ¿En qué se ha mejorado la gestión del mismo? ¿Se ha cumplido los acuerdos adoptados en relación a: la periodicidad y duración de las reuniones, así como el procedimiento de desarrollo de las mismas (actas, tiempos, materiales, orden del día, documentación, toma de decisiones, planificación de actuaciones, seguimiento y control de decisiones?
	3.3	Espacios	¿Los espacios personales y compartidos son suficientes para desarrollar las funciones personales y de equipo? ¿Qué mejoras se han producido en su dispersión?
	3.4	Recursos materiales	¿Los recursos materiales personales y compartidos de que dispone el Equipo Directivo son suficientes? ¿Qué mejoras se han producido en su aprovechamiento?

La hipótesis que se pretende contrastar con esta dimensión es:
H21).El documento de evaluación valora el grado de adecuación y el aprovechamiento realizado de los recursos previstos para la puesta en marcha del proyecto de dirección.

Subdimensión	Variables	Preguntas
Sub. D.6.4) APLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y RESULTADOS. Esta dimensión hace referencia a que el Equipo Directivo ha aplicado el procedimiento de evaluación inicialmente previsto y ha analizado la adecuación de dicho procedimiento.	Los datos son sobre las variables:	
	4.1. Qué evaluar	¿cuáles son los aspectos más destacados de la evaluación? ¿cuáles son los aspectos a mejorar en la evaluación? ¿cuáles son los efectos no previstos en la evaluación? ¿cuál es el balance de la evaluación? ¿cuáles son las conclusiones?
	4.2. Cuándo evaluar	¿Se ha realizado una evaluación de seguimiento?
	4.3. Cómo evaluar	¿Las metodologías, técnicas e instrumentos para realizar la evaluación son las adecuadas? ¿hay alternativas?
	4.4. Quienes evalúan	¿Las personas y equipos responsables de realizar las evaluaciones lo han hecho? ¿han informado al Equipo Directivo en el tiempo establecido ¿Se ha informado a la Comunidad Educativa del resultado de la evaluación?

Las hipótesis que se pretenden contrastar con esta dimensión son:

H22) El documento de evaluación contempla también una evaluación de la evaluación realizada valorando la adecuación de los métodos, los agentes, los tiempos y los aspectos evaluados.

La dimensión 7 hace referencia al asesoramiento y estará recogida a través del Instrumento "Cuestionario para la evaluación del asesoramiento" (García Olalla y Aguirregabiria, 2002). (ver Anexo 10)

Tabla 29

D7) Evaluación del Asesoramiento. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.4: Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto..

D7) EVALUACIÓN DEL ASESORAMIENTO

Entendemos por datos sobre el asesoramiento: todos los datos que nos permitan analizar y describir la efectividad del asesoramiento recibido por los equipos directivos para promover y facilitar el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

Variables	Ítems
Las variables que se tendrán en cuenta son:	
1. Las motivaciones previas respecto al proyecto de dirección: mediante la descripción abierta de las motivaciones previas al inicio al proceso.	
2. Metas y Objetivos: valoramos la adecuación de los mismos a las necesidades de los grupos	• Importancia para mi trabajo como cargo directivo/miembro del equipo directivo. • Realismo y practicidad. • Claridad y estructuración de los objetivos.
3. Contenidos: Se pide la evaluación del grado de claridad de los contenidos abordados en el asesoramiento	• Claridad. • Aplicabilidad: posibilidad de aplicación en la práctica. • Concreción. • Estructuración.
4. Metodología: Se valora la adecuación de la metodología empleada. La recogida de datos respecto a:	• La presentación de contenidos y materiales. • La práctica realizada. • El trabajo en el centro. • La revisión y devolución.
5. Actividades: Se evalúan las actividades desarrolladas en el momento del asesoramiento.	• Adecuación de las tareas a los objetivos del curso. • Claridad al explicar en qué consisten las tareas a realizar. • Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas • Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas.
6. Materiales.	• Relevancia con respecto a los contenidos. • Claridad y facilidad de comprensión. • Grado de aplicabilidad práctica.
7. Trabajo en Equipo: trabajo en equipo que requiere toda la dinámica de elaboración, puesta en marcha y	• Nivel de dificultad para su elaboración. • Grado de aplicabilidad práctica.

evaluación del proyecto de dirección

8. Ambiente: ambiente generado como resultado de la dinámica y proceso de trabajo seguido	• Los participantes se han implicado con interés en el trabajo. • Los participantes sabían lo que se esperaba de ellos. • Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado. • Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo. • Los participantes han percibido que las actividades eran productivas. • Se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras. • Los niveles de participación se han mantenido equilibrados a lo largo del trabajo.
9. La figura del Asesor	Se evalúa en: • Claridad expositiva. • Claridad en instrucciones para realizar las tareas. • Capacidad de motivación. • Dominio de una variedad de recursos didácticos. • Dominio del contenido.
10. Revisión y Devolución.	• Se evalúan en qué medida éstas han cumplido con siguientes características si • La revisión ha sido clarificadora. • La revisión ha tenido en cuenta todos los aspectos del proyecto • La devolución ha sido adecuada en el tiempo. • La devolución ha servido para modificar todos los aspectos necesarios. • La devolución ha servido como reflexión para el Equipo Directivo. • En la devolución se ha recorrido todo el trabajo del equipo directivo. • La devolución ha sido motivadora para continuar con el trabajo.
11. Valoración Global: Finalmente se realiza una valoración global del proceso de asesoramiento considerando dos variables o perspectivas:	Se evalúa en términos de su:
1) El asesoramiento recibido	• Importancia: muy importante/nada importante. • Relevancia: relevante/irrelevante. • Utilidad: Útil/Inútil. • Practicidad: Práctico/Teórico • Claridad: Claro/Confuso. • Facilidad: Fácil/Difícil • Coherencia: Coherente/Incoherente • Bondad: Bueno/Malo
2) La posición personal adoptada durante el proceso, que trata de sintetizar lo vivido y sentido	• Utilidad: Útil/Inútil. • Importancia: importante/Insignificante. • Implicación activa: activo/pasivo • Optimismo: optimista/pesimista • Integración: Integrado/desintegrado • Alegría: Alegría/Tristeza
-

-
- Entusiasmo: Entusiasmo/Indiferencia
 - Ilusión: Ilusionado/Desilusionado
 - Satisfacción: Satisfecho/Insatisfecho
-

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H23) Los miembros de los Equipos Directivos muestran una disposición favorable al proceso de asesoramiento y al trabajo sobre el Proyecto de Dirección.

H24) Los miembros de los equipos directivos realizan una valoración positiva respecto de los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades desarrolladas en el asesoramiento para la elaboración del proyecto de dirección.

H25) Los materiales utilizados para la elaboración del Proyecto de Dirección, son valorados como asequibles y aplicables por los equipos directivos

H26) Los equipos directivos valoran positivamente el ambiente en el que se ha desarrollado el trabajo, en la medida que ha propiciado la participación y colaboración de todos los implicados.

H27) Los equipos directivos valoran positivamente las aportaciones, revisiones y devoluciones que de su trabajo ha realizado el asesor.

H28) Los miembros de los equipos directivos han vivido como positivo el proceso de la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección tanto desde el punto de vista de la utilidad - importancia del trabajo realizado como desde el punto de vista de actividad - integración de los implicados, valorando el optimismo y la satisfacción generados

4.4.3. Dimensiones y variables dependientes de la intervención

Las dimensiones 8, 9, 10 y 11 contienen variables en las que esperamos observar algún cambio después de la intervención, siempre teniendo en cuenta el periodo limitado de tiempo en que se desarrolla el proyecto para estimar sus posibles efectos. Estas dimensiones son las siguientes:

- Dimensión 8: *estructura del equipo directivo*. Entendemos por estructura la organización interna del Equipo Directivo que le permite realizar sus funciones, tanto las individuales como las de equipo.
- Dimensión 9: *organización y funcionamiento del equipo directivo*: Entendemos por organización y funcionamiento el conjunto de recursos, programa de actuación y modos de funcionamiento que emplea el Equipo Directivo para organizar su funcionamiento internamente.
- Dimensión 10: *liderazgo*. Entendemos por liderazgo la capacidad de ejercer influencia sobre los miembros de la comunidad educativa.
- Dimensión 11: *proyección Interna de la Actuación*. Entendemos por proyección interna las actuaciones del equipo directivo respecto al centro y el modo de realizarlas, así como las consecuencias derivadas de las mismas.

Los datos que nos van a permitir valorar estas dimensiones estarán recogidos a través de los siguientes cuestionarios: “*Cuestionario Multifactorial de Liderazgo*” de Villa y Poblete (1999), “*Inventario de Autopercepción*” de Belbin (1981,2000) y de “*Cuestionario sobre Equipos Directivos*” de Gairín y Villa, (1999). (Ver respectivamente en los Anexos. 7. 8 .y 9)

Tabla 30

D8) Estructura del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

D8).ESTRUCTURA DEL EQUIPO DIRECTIVO. Entendemos por estructura la organización interna del Equipo Directivo que le permite realizar sus funciones, tanto las individuales como las de equipo.

Subdimensiones	Variables	Ítems
Sub D.8.1) FUNCIONES DEL EQUIPO : son aquellas funciones atribuidas al Equipo Directivo y cada uno de sus miembros en función del cargo por el reglamento del centro.	Las variables en las que se ha operativizado son de dos tipos: - Para cada una de las funciones atribuidas se analiza su: - Modo de Asunción: - Grado de realización: - Importancia atribuida: - Viabilidad percibida: valorando las posibilidades y dificultades, - Tipos de funciones que puede desempeñar el Equipo Directivo <i>Representación:</i> Categoría que reconoce al equipo como representante del centro, en sus ámbitos externo e interno y de forma representativa. <i>Información:</i> Gestionar los canales existentes en el centro, tanto para informar como para recibir propuestas, así como con las instancias externas.	- Si las funciones son asumidas o desempeñadas en equipo, de forma colegiada o personalmente, por alguno de sus miembros. - En qué medida el equipo directivos está dedicando tiempo y esfuerzo a esta función. - La importancia que se considera que tiene el cumplimiento de dicha función para el óptimo funcionamiento del centro. ¿En qué medida se considera realista y viable alcanzar un óptimo desarrollo de esta función por parte del equipo directivo? - Ostentar la representación del centro en el seno de la comunidad, de cara a la administración y en ámbitos externos. - Ejercer esta función delegada por la comunidad de forma auténticamente representativa de las aspiraciones y planteamientos existentes en el centro. - Instrumentalizar (establecer y optimizar) los canales de información en el seno de la comunidad, haciéndose eco de las demandas de los

	estamentos e informando de la gestión y administración escolar.
	• Actuar como puente entre la comunidad escolar y el resto de instituciones educativas dela zona (CEP; CRP;...)
c. <i>Planificación:</i> Responsabilizarse de la coordinación para la elaboración de los planes del centro o bien de su elaboración directa.	• Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (PEC,PCC, PA, ...) • Responsabilizarse de forma directa del Plan anual y de la memoria. • Elevar al consejo escolar para su aprobación todos estos planes y proyectos.
d. <i>Coordinación:</i> La ejecución de los programas a corto plazo y la organización del personal.	• Coordinar la totalidad de las estructuras de la organización. • Estructurar propuestas de funcionamiento para los órganos colegiados y equipos de trabajo orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. • Organizar los equipos docentes y decidir al inicio de cada curso los criterios conforme a los cuales se adscribirá al profesorado a sus actividades.
e. <i>Control-evaluación:</i> Elaboración de la memoria y seguimiento y evaluación de los planes, actuaciones y resultados del centro.	• Supervisar el desarrollo y evaluación de los proyectos y programas existentes en el centro. • Realizar el seguimiento de las incidencias que se producen en la dinámica funcional del centro. • Evaluar continuamente la eficacia de la organización del centro (tanto en procesos como en resultados) proponiendo instrumentos óptimos de evaluación e interviniendo en su elaboración y aplicación. • Diseñar el modelo de evaluación del centro incluido en el plan anual y en la memoria. • Sistematizar el proceso de reajuste de las actuaciones en función de los resultados de la evaluación. • Elaborar el borrador de la memoria anual para su discusión por parte del consejo escolar y aprobación.
f. <i>Dirección:</i> asistir al director en la dirección y la coordinación del centro.	• Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes. • Intervenir en las situaciones de contingencia y conflicto que pueden surgir ene l centro. • Realizar una función directiva colegiada que vehicule y haga factible el logro de la totalidad de funciones del equipo.

g. *Animación:* Impulsar la

	participación y fomentar un clima positivo, facilitar la reflexión crítica, el intercambio, la formación y la innovación; y promover las relaciones externas.	• Impulsar la participación en la comunidad educativa de todos sus sectores y miembros • Fomentar un clima relacional positivo • Impulsar el perfeccionamiento profesional del personal del centro • Impulsar experiencias de innovación en el centro que permitan al profesorado la reflexión e investigación a partir de su propia acción docente. • Diseñar estrategias y métodos de trabajo para que las tareas de planificación y evaluación favorezcan la reflexión, innovación y mejora. • Promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones locales y de barrio. • Animar el intercambio de experiencias con otros centros educativos.
h.	<i>Administración y gestión de recursos:</i> Proponer el anteproyecto económico, gestionar espacios y materiales de trabajo, y acceder a recursos complementarios	• Proponer el anteproyecto económico. • Analizar el seguimiento y la correspondencia entre el proyecto económico y los gastos producidos. • Dotar de espacios y materiales de trabajo adecuados y suficientes a los diversos grupos de trabajo para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones. • Informarse y movilizarse para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiación. • Conseguir recursos económicos al margen de los facilitados por la administración..

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H29) El perfil de funciones de los Equipos Directivos de la muestra antes de la intervención no difiere significativamente de los perfiles hallados en otros estudios previos.

H30) Existen diferencias en el grado de realización, en la importancia atribuida, en la viabilidad percibida y en el modelo de asunción en relación a las distintas funciones del equipo directivo y categorías halladas antes y después de la intervención.

H31) Se observarán diferencias en el mapa de "Importancia - Realización" antes y después de la intervención.

H32) Existen diferencias en el grado de realización de funciones del equipo directivo en función de la titularidad del centro

Dimensiones	Variables	Ítems
Sub. 8.2) ROLES DE EQUIPO. Entendemos por roles de equipo la forma de comportarse, contribuir y relacionarse en el trabajo (Belbin, 2000:25) por parte e los miembros del Equipo Directivo	Analizaremos, en este caso, dos tipos de variables: 1. Los Roles de equipo, adoptados, por cada uno de los miembros que componen en	

	Equipo directivo, en términos de los 9 roles definidos por Belbin e identificados mediante las conductas descritas en los ítems del cuestionario.	
	• <i>Cerebro</i>: El cerebro es el que provee de ideas al equipo. Sabe cómo generar ideas para afrontar los problemas.	• La generación de ideas es una de mis cualidades naturales. • Suelo distraerme pensando en mis propias ideas lo que hace que pierda el hilo de la discusión. • Soy capaz de aportar ideas originales. • Prefiero evitar lo obvio y experimentar caminos nuevos. • Tengo la oportunidad de poner en marcha mi imaginación. • Generalmente siento que el trabajo me da la oportunidad de expresarme. • Me inclinaría a planear una solución yo solo y luego se la expondría al grupo. • Algunas veces no soy claro explicando y aclarando puntos complejos que se me ocurren.
	• <i>Investigador de Recursos</i>: Actúa como fuente de información. Establece contactos con gentes del exterior al equipo que pueden ser útiles.	• Creo que percibo y aprovecho las nuevas oportunidades con facilidad. • Tengo tendencia a hablar mucho cuando el grupo comienza a discutir sobre un tema nuevo. • Soy rápido en detectar las posibilidades de las nuevas ideas y desarrollos. • Me gusta ser el que contacta con gente de fuera del grupo o de la empresa. • Tengo la oportunidad de conocer a nuevas personas con ideas diferentes. • Abriría la discusión con el fin de estimular nuevas ideas y dinamizar el trabajo. • Tiendo a aburrirme a menos que esté trabajando con personas que me estimulen continuamente. • Generalmente tengo éxito a pesar de las circunstancias.
	• <i>Impulsor</i>: Ejerce una fuerte influencia sobre el modo en que funciona el equipo. Lleva el equipo hacia los objetivos.	• Estoy siempre dispuesto a hablar a la gente clara y directamente con el fin de obtener buenos resultados. • A veces mis colegas me consideran fuerte y autoritario cuando estamos negociando un asunto importante. • Me gusta presionar al grupo para asegurar que en la reunión no se pierde el tiempo ni se pierde de vista su objetivo principal. • No vacilo en cuestionar los puntos de vista de otros, ni en defender una posición minoritaria. • Puedo influir mucho en las decisiones. • Estaría dispuesto a asumir el liderazgo, si creyera que el grupo no está progresando. • Tiendo a mostrar mi malestar cuando la

gente está obstruyendo el progreso.

- *Cohesionador:* Ayuda a mantener la armonía y el espíritu del equipo. Mejora la comunicación en el equipo y hace participar a los miembros del equipo.
 - Puedo trabajar bien con cualquier tipo de personas.
 - No me gusta liderar el grupo, quizá porque soy muy sensible a sus opiniones.
 - Estoy siempre dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el interés común.
 - Me interesa conocer a mis colegas.
 - Me gusta sentir que estoy creando buenas relaciones de trabajo.
 - Estaría dispuesto a trabajar con la persona que most5rara el enfoque más positivo.
 - Vacilo en expresar mi punto de vista delante de personas difíciles y poderosas.
 - Disfruto de las relaciones sociales en el trabajo.
- *Coordinador:* Lidera al equipo coordinando los esfuerzos y contribuciones de los miembros del mismo.
 - Una de mis principales habilidades es mi capacidad de detectar lo que una persona puede ofrecer al grupo.
 - Me gusta que todos los miembros del grupo que no han tenido oportunidad de expresar su punto de vista lo hagan.
 - Tengo capacidad para influir sobre otras personas sin presionarlas.
 - Aunque estoy interesado en oír todos los puntos de vista, no vacilo en decidirme cuando se tiene que tomar una decisión.
 - Puedo conseguir que la gente se ponga de acuerdo en prioridades y objetivos.
 - Encontraría la manera de reducir el calibre del trabajo, identificando lo que cada individuo puede dar al grupo.
 - Soy consciente de que exijo a los demás que hagan lo que yo no puedo hacer.
- *Monitor Evaluador:* Evalúa ideas y sugerencias. Es objetivo y sabe analizar problemas y evaluar alternativas.
 - Mis comentarios sobre cuestiones tanto generales como específicas son bien aceptados.
 - Mi punto de vista objetivo hace difícil que me una a mis colegas con buena disposición y entusiasmo.
 - Creo que mi capacidad para juzgar puede contribuir a que se tomen decisiones acertadas.
 - Puedo ofrecer soluciones razonables e imparciales.
 - Por lo general soy capaz de encontrar un buen argumento para desechar ideas inadecuadas.
 - Disfruto analizando situaciones y sopesando todas las posibles opciones.
 - Creo que mantendría la serenidad y me capacidad de pensar correctamente.
 - Algunas personas me critican por ser

	demasiado analítico.
• <i>Finalizador</i>: Presta especial atención a los detalles y hace un seguimiento de las tareas.	• Terminó cualquier tarea que he comenzado. • Soy reacio a expresar mis propias opiniones en proposiciones o planes incompletos o que no están suficientemente detallados. • Generalmente soy eficiente a la hora de evitar errores y omisiones producidos por descuidos que pueden perjudicar al éxito de una operación. • Soy bastante perfeccionista con cualquier proyecto que emprendo. • Me encuentro a gusto cuando puedo dedicar toda mi atención a una única tarea. • Mi natural sentido de la urgencia ayudaría a mantenernos dentro de los plazos establecidos. • Mi deseo de garantizar que todo el trabajo se haga bien, incluso los pequeños detalles, no siempre es bien aceptado. • Siento que los demás no me dan la oportunidad de decir todo lo que quiero.
• <i>Implementador</i>: Se le puede encomendar la tarea de implantar las decisiones del equipo ya que es bueno en lograr resultados prácticos.	• Generalmente detecto si un plano una idea es adecuado para resolver una situación particular. • No estoy cómodo a menos que las reuniones estén bien organizadas y dirigidas. • Siempre me comporto de forma natural. • Creo que tengo talento para hacer que las cosas funcionen una vez que el plan se ha puesto en marcha. • Me interesa encontrar soluciones prácticas a los problemas. • Llevaría a cabo cualquier trabajo encomendado a pesar de las presiones. • Me cuesta trabajo empezar a menos que los objetivos estén claramente establecidos. • Se me puede confiar la responsabilidad de organizar adecuadamente todo el trabajo.
• <i>Especialista</i>: Provee al equipo de conocimientos de su especialidad. Suelen ser de ideas fijas e independientes.	• Generalmente mi mejor cualidad es mi experiencia y mis conocimientos técnicos. • Soy reacio a participar a menos que se trate de una materia que conozca bien. • Siempre trato de actuar como un buen profesional. • Participo cuando sé sobre lo que estoy hablando. • Siento que estoy utilizando todas mis cualidades y entrenándome para mejorar. • Generalmente tengo éxito a pesar de las circunstancias.

- Me inclino a pensar que estoy perdiendo el tiempo y que haría las cosas mejor yo solo.
- Generalmente infravaloro mis propias aportaciones al grupo.

2. COMBINACIÓN DE ROLES DEL EQUIPO DIRECTIVO. Los equipos para ser eficaces han de estar constituidos por roles de equipo complementarios ya que serán más útiles al equipo.. Existen combinaciones de roles de equipo que prevén una orientación del mismo y son:

• Orientación a personas.	• Coordinador, Investigador de Recursos y Cohesionador.
• Orientación a ideas.	• Cerebro, Monitor-Evaluador y Especialista.
• Orientación a tareas.	• Impulsor, Implementador y Finalizador.

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H33) Las características de los equipos directivos de la muestra en cuanto a distribución y equilibrio de los Roles de Equipo no difieren significativamente de las características de las muestras de otros estudios previos realizados en el ámbito educativo.

H34) Las características de la muestra en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea, no difiere de las características de otras muestras de estudios previos en el ámbito educativo.

H35) Se producen diferencias en la distribución y equilibrio de Roles de Equipo de la muestra antes y después de la intervención, en el sentido de observarse un distribución más equilibrada de los mismos, así como una mayor presencia de los roles menos ejercidos antes de la intervención.

H36) Se produce una diferencia en la Orientación a Personas, Ideas y Tarea de los equipos directivos de la muestra antes y después de la intervención en el sentido de observarse una orientación más equilibrada tras la intervención.

H37) Se observarán diferencias en la distribución de roles antes y después de la intervención dependiendo de la titularidad de los centros.

La dimensión 9 está relacionada con la organización y el funcionamiento interno del equipo directivo. Esta dimensión estará recogida a través del “*Cuestionario sobre Equipos Directivos*” de Gairín y Villa (1998). (Ver en el Anexo 9)

Tabla 31

D9) Organización y funcionamiento del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

D9) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO: Entendemos por organización y funcionamiento el conjunto de recursos, programa de actuación y modos de funcionamiento que emplea el Equipo

Directivo para organizar su funcionamiento internamente.

Variables	Ítems
1 Programa de Actuación	Su existencia y sus contenidos (visión del centro, modelo de funcionamiento que se propugna, estilo de dirección, principios que rigen la intervención del equipo directivo, necesidades, objetivos y estrategias)
2 Organización	dedicación al cargo, horarios, tareas, calendarios, orden del día de las reuniones, responsable de las reuniones, metodología de trabajo, seguimiento de acuerdos.
3 Funcionamiento interno	donde se toman decisiones sobre la jerarquía y modelo de asunción de funciones, los procesos para la toma de decisiones y la valoración del funcionamiento global como Equipo de Trabajo

La hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión es:

H38) Se observarán diferencias antes y después de la intervención en la dimensión Organización y Funcionamiento del equipo, en las siguientes variables: organización y funcionamiento del equipo, programa de actuación y funcionamiento interno (jerarquía y modelo de asunción de funciones, procesos para la toma de decisiones y, valoración global como equipo de trabajo).

Los datos que nos permitan valorar la dimensión 10, que hace referencia al liderazgo, los recogeremos a través del "*Cuestionario Multifactorial de Liderazgo*" de Villa y Poblete, (1999, adaptado del M.L.Q. de Bass, 1985; y Bass y Avolio, 1995) y el "*Cuestionario sobre Equipos Directivos*" de Gairín y Villa (1998). (Ver en los Anexos 7 y 9 respectivamente)

Tabla 32

D10) Liderazgo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

D10) LIDERAZGO. Entendemos por liderazgo la capacidad de equipo directivo para ejercer influencia sobre los miembros de la comunidad educativa.

Variables	Ítems
Las variables evaluadas son de dos tipos: el estilo de liderazgo ejercido por la dirección y los resultados en la organización.	
1. Estilos de liderazgo y sus factores	
1.1. ESTILO DEJAR HACER: aquel en el que el líder evita tomar cualquier iniciativa o decisión.	- Resulta difícil encontrarles cuando surge un problema. - Procura no tomar decisiones. - Es muy probable que se encuentren ausentes cuando se les necesita
1.2. ESTILO TRANSACCIONAL: los líderes buscan la aceptación mediante acuerdos o transacciones. Se distinguen dos factores: Dirección por Excepción y Dirección por Contingencia	

- Factor 1: Dirección por Excepción. El líder concentra toda su atención en los posibles fallos de sus seguidores.
 - No interviene a no ser que no haya más remedio
 - Procura no intervenir, salvo cuando no se consiguen los objetivos.
 - No se ponen en contacto con sus colaboradores a no ser que estos se pongan en contacto con ellos.
 - Centran su atención en las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones con respecto a lo que cabe esperar de sus colaboradores.
 - Requieren que se les informe cuando algo marcha mal.
- Factor 2: Dirección por Contingencia. El líder busca acuerdos con sus seguidores.
 - Ayuda a los profesores a conseguir lo que desean a cambio de su colaboración.
 - El equipo directivo establece claramente lo que se espera de los profesores y lo que estos pueden obtener a cambio del esfuerzo realizado.
 - Hacen saber a sus colaboradores lo que pueden obtener si desempeñan su cometido tal como se ha acordado.
 - Indican claramente lo que obtendrán sus colaboradores si cumplen con su cometido.

1.3. ESTILO TRANSFORMACIONAL: el líder busca aumentar la conciencia, madurez y motivación de su equipo, animándolo a ir más allá de sus propios intereses.

- Factor 1: Motivación Inspiracional: el líder es capaz inspirar una visión compartida de la organización y hacer que cada miembro se sienta parte de esa visión.
 - Suelen establecer metas altas y alcanzables.
 - El equipo tiene una visión de futuro que motiva a los profesores.
 - Evitan decir cómo tiene que hacer el trabajo el personal.
 - Ponen en práctica formas para motivar a sus colaboradores.
 - Favorecen la formación y desarrollo profesional de los profesores.
- Factor 2: Consideración Individual: el líder demuestra un interés verdadero por las personas a través de la escucha activa, de la empatía y del conocimiento profundo de las mismas.
 - Informa a sus colaboradores de cómo va progresando.
 - Suele tratar a cada colaborador individualmente y no como uno más.
 - Se informa de lo que desean los otros y les ayuda a conseguirlo.
 - Expresan su reconocimiento cuando se realiza una buena labor.
 - Los integrantes del equipo de dirección dedican su atención a los demás cuando ellos les necesitan.
- Factor 3: Estimulación Intelectual: el líder proporciona nuevas ideas y enfoques para resolver las situaciones planteadas.
 - Manifiesta ideas que hacen reconsiderar a los colaboradores las suyas propias, que nunca antes se es había ocurrido cuestionarse.
 - Induce a reflexionar sobre los viejos problemas del centro con nuevos planteamientos.
 - Los integrantes del equipo de dirección procuran que los colaboradores aborden los problemas como oportunidades de aprendizaje.
 - Sabe presentar unos objetivos estimulantes.
 - Proporciona nuevos modos de abordar problemas difíciles y que en un principio parecen incomprensibles.
 - Intentan que sus colaboradores sepan identificar los aspectos clave en los problemas complejos.
- Factor 4: Influencia Idealizada: el líder genera adhesión de sus seguidores a través del respeto y la confianza. Tiene y transmite una idea clara de la misión y la visión de la organización.
 - Hace sentirse a los colaboradores orgullosos de relacionarse con ellos.
 - Los profesores tienen plena confianza en el equipo directivo.
 - Los integrantes del equipo de dirección tienen un don especial para vislumbrar lo que merece la pena que se

	- tenga en cuenta. - El equipo directivo cuanta con toda la confianza de su gente. - Los miembros del equipo directivo potencian el optimismo de los demás con respecto al futuro. - Comunican las altas expectativas que tienen del trabajo del profesorado.
2. RESULTADOS DE LA ORGANIZACIÓN. Pascual, Villa y Auzmendi (1993) demostraron la relación existente entre los diferentes estilos de liderazgo y tres tipos de resultados en la organización.	
2.1. Esfuerzo extra: motivación que tienen los integrantes de la organización en alcanzar el éxito.	- Los miembros del equipo directivo consiguen que sus colaboradores hagan más de lo que se creían capaces de hacer. - Motivan a los colaboradores para que rindan más de lo que ellos mismos se creen capaces. - Consiguen el máximo esfuerzo de los otros con miras a alcanzar los resultados.
2.2. La eficacia: el logro de los objetivos y la mejora de la organización.	- Son eficaces a la hora de representar a los profesores ante la administración. - El equipo directivo es eficaz a las hora de satisfacer las necesidades de la organización. - El conjunto del centro formado por el equipo directivo y todos los demás es eficaz. - Son eficaces cuando se trata de favorecer las necesidades profesionales de sus colaboradores.
2.3. La satisfacción: el bienestar con el líder y con los métodos que emplea.	- Los profesores se sienten satisfechos con la forma de liderar que tiene el equipo directivo del centro. - El profesorado está satisfecho con el sistema de liderazgo del equipo directivo. - Su forma de dirigir deja satisfechos a todos los que se relacionan con ellos.
3. Liderazgo en las diferentes áreas del centro.	- Representación del centro - Burocrático-administrativo - Pedagógico - Relaciones humanas - Animación de toda la comunidad - Innovación y cambio.
4. Actitudes que el equipo cree que asume y la importancia que le otorgan a la asunción.	- Accesible, presente y disponible - Capaz de escuchar - Capaz de relacionarse abiertamente - Atento a las necesidades y problemas del centro e implicado en su resolución - Mantiene expectativas claras y razonables. - Receptivo a las demandas del profesorado - Dispuesto a delegar autoridad. - Consistente con los planteamientos del centro. - Resistente a las presiones internas y externas.
5. Habilidades y Competencias que el equipo cree que asume y la importancia que le otorgan a la asunción.	- Habilidad en la comunicación. - Capaz de enfrentarse a los conflictos. - Capaz de anticipar problemas. - Capaz de definir problemas. - Capaz de encontrar soluciones alternativas. - Capaz de organizar su tiempo. - Experto en temas de curriculum e investigación. - Capacitado para supervisar y controlar.

	• Capaz de animar a la participación de la comunidad. • Capaz de atender simultáneamente a las tareas y a las relaciones • Capaz de transmitir confianza y respeto • Capaz de entusiasmar.
6. Relaciones con la comunidad: cómo son las relaciones del equipo directivo con profesores, alumnos, personal no docente, y padres y madres.	• Las comunicaciones e informaciones se dan con fluidez. • El equipo representa al colectivo, el cual acepta su representación. • Hay facilidad para abordar y resolver conflictos. • Aprueba apoya y secunda las decisiones del equipo directivo. • El equipo comprende sus demandas y se siente receptivo a ellas. • Las demandas de este colectivo son excesivas y desmedidas, agobiando y saturando la capacidad de actuación del equipo directivo.
7. Ámbitos de actuación: se mide la atención que presta el equipo directivo a los diferentes ámbitos relacionados con la gestión del centro.	• Coordinación-gestión • Enseñanza-aprendizaje • Económico-administrativo • Servicios escolares • Ámbito familiar • Relaciones con el entorno.

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H39) Las características de la muestra de Equipos Directivos antes de la intervención, en cuanto a estilos de liderazgo ejercidos no difieren significativamente de las características de la muestra de otros estudios previos en el ámbito educativo..

H40) Se observarán diferencias en los estilos de liderazgo y en los resultados de la organización en función de la experiencia del equipo directivo y de la titularidad del centro.

H41) El ejercicio de un estilo de liderazgo transformacional por parte de los equipos directivos de la muestra se incrementará como resultado de la intervención, observándose diferencias entre las puntuaciones medias de los factores de este estilo antes y después de la intervención.

H42) Las puntuaciones medias en los resultados de la organización (medidas en términos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) se incrementaran como resultado de la intervención, observándose diferencias entre dichas puntuaciones antes y después de la intervención.

H43) Las puntuaciones medias en la asunción de liderazgo en los diferentes ámbitos del centro se incrementarán tras la intervención. Así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.

H44) las puntuaciones medias en asunción de actitudes y desarrollo de habilidades se incrementaran tras la intervención, así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.

La dimensión 11 hace referencia a la proyección interna de la actuación, es decir, cómo desarrolla el Equipo Directivo su actuación en relación a la comunidad Educativa y qué efectos tiene esta actuación en la misma, y los datos que permitan valorarla estarán recogidos a través de "*Cuestionario sobre Equipos Directivos*" de Gairín y Villa (1998). (Ver en el Anexo 9)

Tabla 33

D11) Proyección Interna de la Actuación. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.2: Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.

D11) PROYECCIÓN INTERNA DE LA ACTUACIÓN. Entendemos por proyección interna las actuaciones del equipo directivo respecto al centro y el modo de realizarlas. Dada la amplitud de esta proyección se desglosa en varias subdimensiones.

Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.11.1) MODELO DE DIRECCIÓN ADOPTADO. Describe cómo se relaciona el Equipo Directivo con la comunidad educativa en relación al modo de participación que promueve en los distintos ámbitos de funcionamiento del centro	Las variables que nos aportarán datos para valorar esta dimensión son: 8. Modelo de dirección.	• Consultivo el equipo se informa y consulta con la comunidad pero asume la toma de decisiones. • Participativo el equipo directivo trata de impulsar la participación e implicación de toda la comunidad. • Autogestionario el equipo directivo delega en la comunidad la responsabilidad de la toma de decisiones.
Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.11.2) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS. Entendemos por funcionamiento de las estructuras la marcha global de los órganos del centro.	Los datos que nos ayudarán a valorar esta dimensión provienen de las variables: 1. Funcionamiento global:	Mide la existencia en el centro de ciertas características. • Existe una descripción y una delimitación clara de las funciones de los distintos órganos y elementos que existen en el centro. • Cada uno reconoce sus funciones y responsabilidades y las asume. • Cada uno conoce y respeta las funciones y responsabilidades de los demás. • Las relaciones de interdependencia (verticales y horizontales) están bien definidas, conocidas y respetadas y explicadas en un organigrama. • Existe un manual o reglamento que describe el funcionamiento de cada elemento. • Las distintas estructuras actúan de forma coordinada en aquellos procesos que lo requieren. • La estructura es lo suficientemente flexible como para no ahogar y asfixiar las iniciativas personales y grupales. • No hay dificultades para que las personas asuman con iniciativa responsabilidades y tareas más allá del estricto ámbito de su competencia. • Más allá de las relaciones oficiales en el centro se organizan y se desarrollan actividades encaminadas a potenciar las relaciones personales entre los miembros de la comunidad.

		El clima relacional entre los miembros del centro es grato y con un nivel elevado de cohesión interna.
	2. Funcionamiento de los órganos: - Consejo escolar - Equipo directivo - Claustro - Órganos de coordinación pedagógica (equipos de ciclo, departamentos, ...) - Órganos de participación de los padres. - Órganos para la participación de los alumnos. - Personal económico-administrativo - Personal de servicios.	Se valora el funcionamiento de cada uno de los órganos y elementos del centro atendiendo a los criterios de: - Eficacia: agilidad y calidad en los procesos de deliberación y de decisiones, - Proyección: sus decisiones trascienden al funcionamiento del centro, y son aplicadas coherentemente con los objetivos y planes marcados. - Coordinación: mantienen relaciones de colaboración fluida y eficaz con el resto de la comunidad.
Subdimensión	Variables	Ítems
Sub. D.11.3) PROYECTOS DE CENTRO: se valoran diferentes aspectos en relación con los planteamientos institucionales (PEC, PCC, PLAN ANUAL)	Los datos que nos ayudarán a valorar esta dimensión provienen de las variables: - Elaboración. - Participación. - Contenido. - Objetivos. - Referente para la actuación. - Coordinación. - Evaluación. - Revisión y mejora - Desarrollo profesional - Satisfacción	- Han sido elaborados - Su proceso de elaboración ha sido participativo - Su contenido ha sido consensuado y es por tanto integrado y representativo de las posturas de los implicados. - Establece claramente los objetivos a conseguir - Es una guía y referencia constata para las actuaciones del centro. - Facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones. - Su aplicación es evaluada de forma sistemática. - Sus revisiones periódicas permiten la reflexión, la detección de necesidades y establecimiento de nuevos planes y proyectos de mejora. - Ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados. - El grado de satisfacción de los implicados es elevado.

Sub D.11.4) ANIMACIÓN Y DINAMIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: se pretende analizar y valorar en qué medida se dan en el centro las características y actuaciones tanto por parte del equipo directivo como de los demás miembros de la comunidad educativa en relación con el clima relacional, la participación, las situaciones de conflicto, los grupos de trabajo, la motivación y la innovación y el cambio.

Variables	Equipo directivo	Personas de la Comunidad
1. Clima relacional	- Incrementa los canales y medios necesarios para mantener informados al resto de la comunidad de todos los temas que les afectan. - Está abierto a todas las consultas y propuestas provenientes de todos los estamentos. - Analiza y discute frecuentemente con los interesados las metas y objetivos de la investigación. - Establece los canales y procedimientos para que las personas accedan de forma autónoma, ordenada y coordinada a los recursos existentes en el centro.	- Manifiestan interés por ser puntualmente informados. - Consultan y elevan propuestas frecuentemente al equipo directivo. - Aceptan y tienen en cuenta las valoraciones y observaciones del equipo directivo sobre el seguimiento de sus situaciones. - Manifiestan interés en participar en la definición de metas y objetivos para la institución. - Se sienten identificados con los objetivos de la institución. - Se muestran tolerantes y dialogantes para intentar integrar sus aspiraciones personales con las necesidades y objetivos de la institución. - Son capaces de autoevaluar sus actuaciones ante los demás, y comunicar abiertamente sus dificultades y conflictos. - Aceptan valoraciones y juicios de los demás y las tienen en cuenta - Entre las personas se aprecia una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo. - Se aprecia un aprovechamiento importante de los recursos existentes en el centro. - Formulan propuestas para el acceso a nuevos recursos.
2. Participación.	- Consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afectan. - Tras la consulta, aborda en su seno su propio proceso de análisis y codeliberación. - Trata de que las decisiones sean tomadas por los implicados, aquellos que van a ejecutarlas, y sólo decide en caso de desacuerdo o conflicto. - Formula propuestas para que sean debatidas en los grupos de trabajo. - Prefiere ser quien tome las decisiones y delegar después su ejecución. - Sigue y supervisa estrechamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas. - Los responsables realizan su propia autoevaluación y la comunican al equipo directivo.	- Promueve la creación de situaciones de trabajo cooperativo entre los profesores, tanto dentro como fuera del aula. - Se manifiestan deseosas de participar en la toma de decisiones. - Están dispuestas a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro. - Demandan autonomía en su funcionamiento - Asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones.
3. Situaciones de conflicto.	- Se informa e interviene tomando decisiones. - Propone un proceso para que la situación sea analizada, debatida y se llegue a un	- Se muestran dialogantes en la resolución de conflictos, y dispuestas a ceder en aras del bien común. - Aceptan las mediaciones e intervenciones del equipo directivo en

	acuerdo consensuado, sin tomar él la decisión. • Toma una decisión si no se llega a un acuerdo.	situaciones de conflicto.
4. Grupos de trabajo	• Propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las sesiones y reuniones de los grupos. • Deja total libertad y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización del trabajo • Exige la existencia de algún tipo de responsable o coordinador de cada grupo de trabajo.	• Solicitan orientación para mejorar la organización en sus sesiones de trabajo. • Idean y desarrollan fórmulas autónomas y creativas para una mejor organización y rendimiento de su trabajo.
5. Motivación	• Analiza en su seno las dificultades percibidas para participar e implicarse en los trabajos y diseña y pone en práctica estrategias para incrementarlos. • Adecúa las personas a los puestos. • Da confianza y responsabilidad. • Valora y reconoce el trabajo realizado. • Apoya y facilita las iniciativas personales. • Fomenta las relaciones personales. • Facilita la formación de las personas	• Se muestran motivadas hacia su trabajo • Expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo. • Muestran interés por participar en actividades de formación e innovación.
6. Innovación y cambio.	• Para la detección de necesidades: • Utiliza estrategias específicas para la detección de necesidades de cambio y mejora en el centro. • Crea situaciones para que el profesorado exprese sus demandas de cambio. • Informa de las nuevas necesidades derivadas de los cambios legislativos y administrativos. • Utiliza como instrumento para la innovación-mejora: • La reflexión conjunta. • La formación continua. • El intercambio con otros centros. • La experimentación en el aula. • La realización de proyectos de trabajo en equipo.	• Tienen iniciativa para expresar sus deseos de cambio. • Muestran interés por participar en actividades de formación. • Están interesadas por participar en experiencias de innovación. • Están dispuestas a comunicar y compartir sus experiencias. • Muestran interés en conocer experiencias de otros centros.

	• Para la generalización en el centro de las mejoras: • Se comunica las experiencias de grupos y de personas particulares. • Se realiza un seguimiento y evaluación de las experiencias desarrolladas. • Frente a las resistencias: • Prevé las resistencias que pueden provocar ciertos cambios y las analiza. • Aplica los cambios previstos con flexibilidad pero con la vista en los objetivos. • Asume que tiene una responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación en el centro.	
Subdimensión	Variables	items

Sub. D.11.5). VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN. Entendemos por valoración global de la actuación la calificación que el propio equipo directivo hace como balance respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo.

Se obtendrán datos en relación a las siguientes variables:

• Valoración global	• Formación y competencia específica para el desarrollo de la función directiva. • Posibilidades de actuación • Asunción del rol por parte de sus miembros. • Eficacia conseguida • Satisfacción generada • Aceptación por la comunidad. • Dinamización del centro. • Cohesión de equipo.

Las hipótesis que se pretenden contrastar en esta dimensión son:

H45) Se observarán diferencias, antes y después de la intervención, en la Proyección Interna del equipo, en lo que se refiere al modelo de dirección adoptado, el funcionamiento de las estructuras,, la elaboración y el desarrollo de proyectos, y en la animación y dinamización de la actuación; así como en función de la titularidad del centro

H46) Se produce una semejanza entre los datos encontrados en la investigación y los resultados obtenidos en investigaciones previas.

H47) Se producirán diferencias antes y después de la intervención en la valoración global de la actuación.

Tras la presentación detallada en este capítulo del modelo de investigación construido, en el capítulo VII presentaremos los resultados obtenidos, dando respuesta a los objetivos pretendidos y contrastando las hipótesis formuladas.

CAPITULO V

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

5.1. FASE PREVIA

5.1.1. Oferta y Demanda de Formación

5.1.2. Acción formativa

5.1.3. Selección de la muestra

5.2. PRIMERA FASE: EVALUACIÓN INICIAL Y PRIMERA SESIÓN DE ASESORAMIENTO

5.2.1. Proyecto de dirección parte (I): análisis de contexto

5.2.2. Proyecto de dirección parte (II): revisión y definición del modelo de funcionamiento

5.2.2.1. Modelo de dirección y estilo de liderazgo

A) MARCO INSTITUCIONAL

- ☐ Paso 1: Análisis de las señas de Identidad
- ☐ Paso 2: Enunciado de la Misión y de la Visión del centro
- ☐ Paso 3: Cualidades Humanas y Éticas de los miembros del Equipo

Directivo

B) MODELO DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

C) ESTILO DE LIDERAZGO

5.2.2.2 El Perfil Funcional. Roles y Funciones

5.2.3. Proyecto de dirección parte (III): programa de actuación

5.2.4 proyecto de dirección- parte iv: recursos y organización

5.2.5. Proyecto de dirección- parte (v): la evaluación del proyecto

5.3. PRIMERA FASE INTERMEDIA: ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

5.4 SEGUNDA FASE DE ASESORAMIENTO

5.5. SEGUNDA FASE INTERMEDIA: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

5.6. TERCERA FASE DE ASESORAMIENTO

5.7. OTRAS OBSERVACIONES SOBRE EL PROCESO

CAPÍTULO V: EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.

Como apuntábamos en el capítulo precedente la propuesta de intervención consiste, en este caso, en un proceso de formación y asesoramiento para la "Elaboración, Puesta en Marcha y Evaluación del Proyecto de Dirección".

Esta intervención se ha desarrollado de acuerdo al siguiente proceso:

- Una fase previa que tiene 20 horas de duración y es resultado de la oferta para la formación de Equipos Directivos realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto.
- La primera fase de formación presencial tiene de diez horas de duración contando con la presencia de todos los equipos integrantes de la muestra y los sujetos de los mismos. Esta sesión se dedica a presentar y a conocer las bases teóricas de lo que es un Proyecto de Dirección y se comienza a elaborar el mismo según el modelo adoptado.
- En el primer periodo interfases, los Equipos Directivos participantes en la formación elaboran su Proyecto de Dirección de acuerdo al modelo propuesto en la fase presencial.
- La segunda fase presencial tiene dos horas de duración por equipo y en ella se entrega un informe escrito y se realiza una devolución como revisión del proyecto de dirección elaborado. Se realiza la primera entrevista en profundidad al Equipo Directivo en su conjunto para indagar sobre las vivencias y valoración del proceso de trabajo.
- En el periodo entre la segunda y la tercera fase presencial los Equipos Directivos ponen en marcha el Proyecto de Dirección elaborado, al que han incorporado las sugerencias realizadas por el asesor en la devolución realizada en la fase anterior. Además realizan una evaluación de seguimiento, que recogen en un informe que envían al asesor.
- En la tercera fase presencial, también de dos horas de duración por cada equipo directivo, se entrega un informe escrito y se realiza una devolución como revisión de la evaluación de seguimiento del proyecto de dirección. En ella se realiza, además, la segunda entrevista en profundidad para valorar cómo han vivido y sentido las personas el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección, las dificultades encontradas, cómo las han resuelto y la satisfacción personal con el proceso seguido y los resultados obtenidos.

5.1. Fase Previa

En esta fase, además de los centros que luego formarían la muestra sobre la que se realiza este estudio, participan otros centros en el marco de la oferta formativa que ofrece el I.C.E de la Universidad de Deusto. Esta fase se inicia y finaliza en el año 2001/2002.

5.1.1. Oferta y Demanda de Formación

El Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Deusto, consciente de las carencias de formación que los Equipos Directivos evidencian en ámbitos como el liderazgo y la estructura del equipo, organiza unas jornadas de trabajo de 20 horas de duración para Equipos Directivos donde se abordan contenidos de los dos ámbitos con una metodología que se fundamenta en el aprovechamiento de la experiencia de los participantes, conjugándose con nuevos conocimientos y la reflexión basada en la autopercepción y en la autoevaluación de sus actitudes y comportamientos como miembros del Equipo directivo, de forma que ese conocimiento se pueda proyectar en la práctica.

La propuesta de formación lanzada por el I.C.E. de la Universidad de Deusto ha sido acogida muy favorablemente por equipos directivos de distintas organizaciones educativas: Federaciones y Confederaciones de enseñanza, Congregaciones de religiosos y religiosas titulares de centros educativos, organizaciones territoriales de una determinada titularidad, etc.

5.1.2. Acción formativa

Antes de comenzar las citadas jornadas de trabajo sobre "Liderazgo y Trabajo en Equipo" los miembros de los equipos directivos rellenan y envían al I.C.E. de la Universidad de Deusto el "Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo" de Villa y Poblete (1999) y el "Inventario de Autopercepción" Belbin (1981). A partir de estos cuestionarios se realizan los perfiles de liderazgo y de los roles de equipo de cada equipo directivo que serán después utilizados durante el desarrollo del trabajo.

Los objetivos que se persiguen en estas jornadas de "Liderazgo y Trabajo en Equipo" son los siguientes:

1. Tomar conciencia de la importancia del ejercicio del liderazgo por parte del Equipo Directivo y de la necesidad de concebirlo como un liderazgo compartido.

2. Diferenciar estilos tradicionales de liderazgo del estilo que exige la gestión hoy en día.
3. Conocer las principales características del liderazgo transformacional.
4. Realizar el autoanálisis del liderazgo del equipo directivo: diagnosticar la propia capacidad de liderazgo y de su aplicación en la práctica.
5. Conocer los requisitos necesarios para el desarrollo del equipo como tal.
6. Obtener conocimiento del propio grupo como equipo de trabajo: autoanálisis de las personas como miembros de un equipo y de sus relaciones.
7. Desarrollar estrategias para el ejercicio del liderazgo en equipo.

En estas sesiones el trabajo se estructura en dos partes: la primera parte aborda con los equipos directivos el liderazgo del propio equipo directivo y en la segunda parte los contenidos propios del trabajo en equipo. En la primera parte para conseguir los objetivos propuestos los equipos trabajan los siguientes contenidos:

- Concepto de Dirección y Liderazgo.
- Cambio de valores y actitudes en las organizaciones: hacia una organización que aprende.
- La personalidad del líder: características y cualidades personales.
- La conducta del líder: los estilos de liderazgo.
- Liderazgo de centros educativos y el modelo de Bass: Dejar Hacer, Liderazgo Transaccional, Liderazgo Transformacional.
- Resultados de la investigación en el mundo de la educación.
- Informe de Liderazgo y Plan de mejora.

El proceso para su desarrollo se realiza según una metodología que combina la parte expositiva con la realización de actividades que permiten afianzar y profundizar los contenidos teóricos expuestos. Por otra parte, el aprovechamiento de la experiencia de los participantes se hace imprescindible para contextualizar los contenidos desarrollados en la realidad de cada equipo participante

Tras finalizar la primera parte del trabajo que ha girado alrededor del liderazgo, se aborda en la segunda parte los contenidos relativos al trabajo en equipo. Los contenidos que se desarrollan para alcanzar los objetivos son los siguientes:

- Liderazgo de equipo.
- Clases de grupos. Grupos y equipos.

- Características del equipo.
- Condiciones básicas de un trabajo eficaz en equipo.
- Roles funcionales y roles de equipo.
- Agrupación de roles según el modelo de Belbin: Características: funciones, puntos débiles y puntos fuertes de los distintos roles.
- Equipo equilibrado y Equipo eficaz.
- Informe personal y de equipo. Desarrollo de una estrategia grupal.

El proceso para su desarrollo, al igual que en la fase dedicada al liderazgo, se realiza según una metodología que combina la parte expositiva con la realización de actividades que permiten afianzar y profundizar los contenidos teóricos expuestos. El aprovechamiento de la experiencia de los participantes sigue resultando imprescindible para contextualizar los contenidos desarrollados en la realidad de cada participante y de cada equipo.

5.1.3. Selección de la muestra

La formación recibida por los Equipos Directivos sobre "Liderazgo y Trabajo en Equipo" animó a algunos de ellos a dar continuidad a la misma y solicitaron al I.C.E de la Universidad de Deusto un plan de asesoramiento que les permitiera, llevando a cabo un trabajo ordenado, elaborar el Proyecto de Dirección. La institución universitaria formuló una propuesta de asesoramiento para la "Elaboración, Puesta en Marcha y Evaluación del Proyecto de Dirección", la cual fue aceptada por los equipos participantes. Esta es la fuente de la que proviene la muestra que nos posibilita realizar el estudio. Los equipos participantes son Equipos Directivos en ejercicio de centros educativos, por lo tanto son grupos naturales. Son 7 equipos directivos de centros privados concertados cuyos titulares son congregaciones religiosas tanto de titularidad masculina como femenina. Los equipos directivos de titularidad femenina son 4 y los de titularidad masculina 3.

El número de directivos que forman parte de la muestra es de 59, de los cuales el número de mujeres es de 36 y en el de varones es de 23. El número de componentes por equipo directivo varía desde un mínimo de 5 y un máximo de 12 miembros, siendo la media de componentes de 6. En el capítulo sexto describiremos más ampliamente las características de esta muestra, tanto en lo que respecta a los aspectos institucionales de los equipos como a las características personales y profesionales de sus miembros.

Esta selección natural de la muestra se produce entre los años 2002 y 2003.

5.2. Primera Fase: Evaluación Inicial y Primera Sesión de Asesoramiento

Al haber participado en la fase previa de formación (anteriormente descrita), la mayoría de los miembros de los Equipos Directivos participantes poseen ya la información correspondiente a los Roles Personales y de Equipo (Belbin), así como a su perfil de estilos de liderazgo (Bass).

Es posible que alguno de los miembros de los equipos no posean esta información previa por haberse incorporado posteriormente al equipo. En este caso deberán rellenar el "Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo" de Bass y el "Inventario de Autopercepción" de Belbin.

Antes de comenzar el trabajo de asesoramiento los equipos deben llevar a la primera sesión el "Cuestionario sobre Equipos Directivos" completado y fotocopiado, el original pasará a formar parte de los datos para la investigación y la fotocopia la utilizarán los equipos en el desarrollo del trabajo posterior.

En esta primera sesión de asesoramiento se expondrán los contenidos, informaciones, estrategias y recursos para que los equipos directivos sean capaces de elaborar su Proyecto de Dirección. Más concretamente se pretende que sean capaces de:

1. Establecer un marco de funcionamiento para el equipo directivo, que integre un modelo de liderazgo de equipo con las necesidades de la comunidad educativa.
2. Definir el modelo de funcionamiento interno del equipo directivo, considerando el proceso de composición del equipo y los perfiles funcionales del equipo y sus miembros.
3. Revisar la estructura del equipo directivo, ajustando los roles funcionales atribuidos en el Reglamento y los roles de equipo analizados en el proceso de evaluación.
4. Definir el modelo de dirección y liderazgo que se desea desarrollar en relación a la comunidad educativa, ajustándolo al modelo de participación y organización que se pretende facilitar.
5. Elaborar un programa de actuación que dé respuesta a las necesidades detectadas en el centro, desde una propuesta operativa de planes de mejora coherentes con el estilo de liderazgo que se pretende desarrollar.
6. Explicitar los recursos personales, materiales y funcionales que el Equipo directivo estima necesarios para el desarrollo de su actuación.

7. Prever las estrategias e instrumentos necesarios para controlar el desarrollo de los procesos previstos y valorar los resultados obtenidos.

Para alcanzar los objetivos anteriores se trabaja con el Guión de contenidos para la elaboración del Proyecto de Dirección que se recoge en la tabla 34:

En esta sesión de asesoramiento se trabaja con el procedimiento que se describe a continuación:

- Previamente al comienzo por parte de los Equipos directivos de la elaboración del Proyecto de Dirección, se realiza una introducción de aspectos fundamentales a tener en cuenta y a establecer respecto al sentido del Proyecto de Dirección, su necesidad y contenido. Tras la introducción al trabajo que se realizará en la sesión, comienza la definición y justificación de la necesidad de un *Proyecto de Dirección*. Será importante conocer los principios y las características que debe cumplir el proyecto así como los defectos a evitar.

Definimos el Proyecto de Dirección como “un documento de gestión que sirve como marco de referencia para la planificación y organización de la vida del centro, especificando estrategias y acciones que se considera necesario desarrollar” (García Olalla y Aguirregabiria, 2006, p. 27).

A continuación abordamos los principios para su elaboración, en los que consideramos los propuestos por Gairín (1993b) y Álvarez y Santos (1996), tal y como los hemos presentado en el capítulo 3 (*Autonomía y Especificidad, Profesionalidad, Rigurosidad, Utilidad, Realismo y eficiencia, Apertura y Flexibilidad, Participación, Cohesión e Integración, Coherencia, Evaluación*).

Para que el proyecto de dirección sea útil y tenga un valor de mensaje que se proyecte en la acción, ha de ser claro y concreto, fácilmente comunicable y manejable. Para lograr este fin, se presentan las condiciones a cumplir y los errores a evitar tal y como se ha expuesto en el capítulo 3 (Álvarez, 1988 y Álvarez y Santos, 1996).

- A partir de aquí, los equipos directivos se disponen a comenzar la elaboración de su Proyecto de Dirección. A medida que el asesoramiento avance por los distintos contenidos, los equipos directivos, a modo de actividad, comenzarán a redactar los apartados correspondientes del proyecto de Dirección. La finalidad no es que en esta primera sesión de asesoramiento queden definidos los distintos apartados del Proyecto de Dirección sino que éstos queden enunciados y comprendidos de modo que los

equipos los puedan finalizar en sus respectivos centros en el marco de las reuniones programadas para tal fin.

En la tabla 34 se recoge la propuesta de guión de contenidos para la elaboración del Proyecto de Dirección. Tal y como hemos presentado en el capítulo 3, este modelo de contenidos lo hemos elaborado a partir de los modelos propuestos por diversos autores (Álvarez, 1988; Gairín, 1993b; Álvarez y Santos, 1996; Armas, 1995; Armas, Pérez-Caballero y Hernaiz 1996; García Olalla, 1988; Gairín y Villa 1998; Pérez-Aranda 2004; Teixidó et al. 2000; Montero, 2007; Cereceda, 2012).

Tabla 34: *Guion de contenidos para la elaboración del Proyecto de Dirección.*(Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006).

INTRODUCCIÓN

- Presentación del Equipo y sus miembros.
- Justificación de la candidatura (en su caso) y del proyecto.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

- Descripción del contexto del centro: tipología, desarrollo organizativo y entorno.
- Valoración de la situación actual:
 - Recursos y puntos fuertes.
 - Necesidades y puntos débiles.
 - Áreas de mejora.

II) DEFINICIÓN DEL MODELO DE FUNCIONAMIENTO.

2.1. MODELO DE DIRECCIÓN Y ESTILO DE LIDERAZGO.

- El Marco Institucional.
 - Revisión del Ideario y del Proyecto Educativo.
 - Formulación de la Misión y Visión del centro.
 - Cualidades Humanas y Éticas.
- Modelo de Organización y Participación.
- Estilo de Liderazgo.

2.2. EL PERFIL FUNCIONAL: ROLES Y FUNCIONES

- De los Órganos Unipersonales.
- Del Equipo Directivo.

III) PROGRAMA DE ACTUACIÓN.

- 3.1. Planteamientos Institucionales.
- 3.2. Sectores de la Comunidad.
- 3.3. Estructura Organizativa.
- 3.4. Ámbitos de Gestión.
- 3.5. Sistema Relacional.
- 3.6. Recursos.
- 3.7. Relaciones Externas.
- 3.8. Control y Evaluación.
- 3.9. Innovación y Mejora.

IV) RECURSOS Y ORGANIZACIÓN

- 4.1. Recursos Personales
- 4.2. Recursos Espaciales
- 4.3. Recursos Materiales
- 4.4. Tiempos: Organización y Gestión

V) EVALUACIÓN

En este guión aparecen como los dos primeros elementos del Proyecto de Dirección una *Introducción* al mismo y el *Análisis del Contexto*; sin embargo, ninguno de estos apartados se realizarán, ni se comenzarán en esta primera sesión de asesoramiento, tan solo se presentaban las orientaciones e instrumentos disponibles para su posterior elaboración por cada equipo en su centro.

5.2.1. Proyecto de dirección parte (I): Análisis de contexto

Antes de continuar con la sesión se les explica a los equipos directivos lo que se entiende por contexto escolar y se les dota de herramientas suficientes para que lo puedan analizar en sus centros. Definimos el contexto escolar como el conjunto de elementos condicionantes, potenciadores o limitadores de la organización escolar. Al realizar el análisis los equipos directivos tienen que tener muy presente la finalidad con que se realiza. Se trataría de conocer las interacciones que se establecen entre los distintos aspectos que componen su realidad (variables físicas, personales, socio-culturales, organizativas, etc) con el objeto de predecir, intervenir y mejorar.

Por consiguiente, al analizar el contexto podremos adoptar una perspectiva descriptiva, recopilando e integrando los datos necesarios para sustentar este análisis, pero fundamentalmente deberemos desarrollar una perspectiva valorativa y diagnóstica que nos permita finalmente formular recomendaciones y proyectos de mejora. Al finalizar el análisis de contexto deberemos preguntarnos:

- ¿Sintetiza y destaca los principales recursos y puntos fuertes del centro?
- ¿Establece una relación de necesidades y puntos débiles del centro? ¿Se priorizan?

El documento que recoge el análisis realizado constará de los siguientes elementos:

- *Ámbito* al que hacen referencia los puntos fuertes y las necesidades expresadas por el equipo directivo.
- *Recursos y Puntos fuertes* que el equipo directivo considera, después de haber dialogado y llegado al consenso.
- *Necesidades y Puntos débiles* que el equipo directivo considera, después de haber dialogado y llegado al consenso.
- *Justificación* de las razones que han llevado al equipo directivo a considerar ese aspecto un punto fuerte o débil. Esta justificación deberá estar fundamentada, siempre que sea posible, en datos objetivos.

En el Tabla 28 se muestra un modelo de plantilla para la recogida de datos provenientes del análisis del contexto.

Tabla 35:

Puntos fuertes, Punto débiles y Áreas de mejora en el Análisis de Contexto. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

ÁMBITO	PUNTOS FUERTES	JUSTIFICACIÓN	PUNTOS DÉBILES Y ÁREAS DE MEJORA	JUSTIFICACIÓN

Para realizar un análisis sistemático se les propone tomar como referencia algún modelo que les facilite una visión global e integrada del contexto del centro. Se presentan tres posibles modelos que pueden tomar como referentes, con la posibilidad de seguir otro modelo que hayan podido utilizar previamente:

- 1) El “Cuestionario sobre Equipos Directivos” que han completado previamente (Gairín y Villa, 1998).
- 2) Un cuadro o esquema sobre dimensiones del Contexto Externo e Interno similar al propuesto por Gairín (1993b). Puede tomarse como ejemplo de este tipo el expuesto en la Tabla 29.
- 3) Un esquema de Ámbitos de Funcionamiento del Centro, como por ejemplo el propuesto para la elaboración del Programa de Actuación, recogido en el punto 5.2.3 de este mismo capítulo.

4) También se puede utilizar el esquema de Evaluación de algún modelo de calidad con el que pueden estar trabajando el centro; por ejemplo, el Proyecto de Calidad Integrado (PCI, 2001); o el EFQM (2008)

La tabla 36 ayuda y orienta a los Equipos Directivos a la hora de hacer un recorrido tanto por el contexto interno como por el externo del centro.

Tabla 36.

Análisis del contexto. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

CONTEXTO EXTERNO: ENTORNO	Sistema físico	Sistema social	Sistema organizativo	Sistema de relaciones interpersonales
	Área geográfica y sus características: • Zona, límites • Medios de comunicación • Espacios y recursos naturales •	Sistema social y familiar: • demográfico • económico • laboral • cultural • político •	Organizaciones que interactúan con el centro y ejercen su influencia en él: • administración • empresas • asociaciones •	Relaciones con: • familiares • amigos • compañeros de equipo •
CONTEXTO INTERNO	Tipología del centro		Desarrollo organizativo	
	• Titularidad: nombre, público, privado, religioso, cooperativa,... • Financiación: gratuito, concertado (pleno, parcial) • Niveles educativo • Modelos lingüísticos • Número de unidades: grupos de alumnos, líneas • Número de alumnos: total, niveles • Número de profesores: total, ordinarios, especialistas, de apoyo,.... • Ratio: profesor / alumnos, profesores / aulas • Régimen de permanencia de profesores y alumnos • Características singulares del alumnado • Características singulares del profesorado. • Tradición Pedagógica •		A nivel de centro	A nivel de aula
			• Instalaciones y equipamientos: edificios y espacios, equipamientos • Organización del alumnado • Organización del profesorado • Organización de la dirección y gobierno • Organización de los padres • Organización de los servicios. •	• Espacios • Materiales y recursos • Tiempos • Agrupamientos •

5.2.2. Proyecto de dirección parte (II): Revisión y definición del modelo de funcionamiento

A la hora de definir el modelo de funcionamiento que va a caracterizar al equipo directivo tendremos que tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- En primer lugar, habrá que definir el modelo de dirección y el estilo de liderazgo adoptados por el equipo en relación a la comunidad educativa. Para ello reflexionaremos y tomaremos decisiones sobre: el marco institucional, el modelo de participación y organización, y el estilo de liderazgo.

- Posteriormente abordaremos la estructura del equipo directivo, teniendo en cuenta cómo se han producido las incorporaciones al mismo así como las competencias de sus miembros, para revisar, contrastar y ajustar la jerarquía interna establecida en el seno del equipo y los espacios funcionales de los órganos unipersonales y del equipo como tal.

5.2.2.1. Modelo de dirección y estilo de liderazgo

No existe un único modelo y perfil ideal universalmente válido para todas las situaciones y contextos de intervención. Por tanto, al definir su modelo de dirección y estilo de liderazgo el equipo directivo deberá partir de la revisión de los planteamientos institucionales básicos que recogen y expresan la especificidad de ese marco de intervención.

Proponemos también que, como resultado de esa revisión, el equipo directivo concrete y exprese su compromiso con el desarrollo institucional del centro formulando la misión y la visión del centro para el periodo de su mandato, así como el perfil de cualidades humanas y éticas al que se va a ajustar su conducta para posibilitar el desarrollo de dicha misión y visión en la comunidad educativa.

Con este objetivo proponemos a los Equipos Directivos trabajar en 3 pasos:

- 1º) Revisar y priorizar las Señas de Identidad recogidas en el Ideario y/o Proyecto Educativo de Centro.
- 2º) Formular una Misión y una Visión del centro que recoja la priorización realizada.
- 3º) Seleccionar y priorizar un conjunto de Cualidades Humanas y Éticas que caractericen la actuación del equipo directivo.

A) MARCO INSTITUCIONAL

- **Paso 1: Análisis de las señas de Identidad**

Realizamos una actividad sobre las *Señas de Identidad* del centro que permitirá al equipo directivo revisar y priorizar las señas de identidad contenidas en el ideario y/o Proyecto Educativo del centro. Para ello seguiremos dos pasos:

- 1º) Se analizará la coherencia entre las Señas de Identidad contenidas en el Ideario y el Proyecto Educativo. Esta actividad se realizará solamente en el caso de tratarse de un centro

privado que tenga ambos documentos. En caso de no ser así, se procederá directamente al segundo paso.

2º) Se realizará el listado de Señas de Identidad extraído de estos documentos y se priorizarán, primero individualmente y después como equipo.

Pudiera suceder que no todas las señas de identidad del Ideario se encuentren recogidas en el P.E.C. y así mismo que en el P.E.C. aparecieran señas de identidad que no se corresponden con el Ideario del centro. Para analizar esta coherencia se darán los pasos siguientes.

1º) Cada miembro del Equipo directivo recogerá las señas de identidad del centro que aparecen en el Ideario.

2º) Del mismo modo recogerá las señas de identidad que aparecen en el P.E.C.

3º) Señalará las señas de identidad que aparecen en el Ideario y que no aparecen en el P.E.C.

4º) Señalará las señas de identidad que aparecen en el P.E.C. y que no aparecen en el Ideario.

5º) Diálogo entre los miembros del equipo directivo para poner en común los pasos anteriores y llegar a acuerdos.

Pudiera suceder que:

- Todas, y solo, las señas de identidad del Ideario estén recogidas en el PEC.
- Algunas de las señas de identidad del Ideario no estén recogidas en el PEC. Habrá que plantearse en cada caso si es necesario revisar el PEC para introducirlas.
- En el PEC aparecen señas de identidad que no son del ideario del centro. En este caso, el equipo directivo se puede plantear si hay que revisar el PEC para eliminar estas señas de identidad o si hay que mantenerlas porque responden a la especificidad del centro, más allá del carácter general de una congregación o colectivo de centros.

Todo el análisis y la reflexión sobre las señas de identidad se recogen en la tabla 30.

Tabla 37:

Señas de Identidad. Rasgos que nos identifican. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

Rasgos que aparecen en el Ideario	Rasgos que aparecen en el Proyecto Educativo de Centro	Rasgos que aparecen en el Ideario y no aparecen en el Proyecto Educativo de Centro	Rasgos que aparecen en el Proyecto Educativo de Centro y no aparecen en el Ideario.

Una vez tomadas las decisiones pertinentes en cuanto a la coherencia entre el Ideario del centro y el PEC, y señaladas cuales son las señas de identidad del centro, el equipo directivo pedirá la participación del claustro y de otros miembros de la comunidad educativa para realizar la priorización de las mismas:

1. Individualmente cada persona priorizará las señas enunciadas según su criterio.
2. En grupos se realizará, a partir del diálogo, una nueva priorización. Cada grupo entregará sus conclusiones al Equipo Directivo.
3. El Equipo directivo realizará una síntesis del trabajo realizado por los distintos grupos, incluido él mismo, y la presentará al claustro solicitando su aprobación.

Tabla 38:

Priorización de Las señas de identidad. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

INDIVIDUAL	SEÑAS	GRUPO

Una vez que el equipo directivo ha consensuado y priorizado las Señas de Identidad de su centro educativo, es necesario avanzar en la definición de la Misión y la Visión del centro.

- **Paso 2: Enunciado de la Misión y de la Visión del centro**

Se presenta a los Equipos Directivos el concepto de Misión y Visión así como ejemplos redactados de las mismas:

- Se entiende como MISIÓN de un centro: *El conjunto de razones que dan sentido a la organización y que justifican su existencia de forma continuada*. En la definición de la misión del centro deben aparecer las señas de identidad que el equipo directivo ha priorizado, y que le dan voluntad de perdurar en el tiempo.
- Se entiende como VISIÓN de un centro: *La imagen deseada y alcanzable en un futuro no lejano de la organización*. La visión son propósitos enunciados que responden a lo que pretendemos como centro educativo. Marca el rumbo de la institución desde el contexto en el que se sitúa.

A continuación, se les pide que redacten la fórmula de cada una de ellas, teniendo en cuenta los referentes previamente tratados:

- Teniendo en cuenta las señas de identidad priorizadas, se enuncia la Misión del centro.
- A continuación, teniendo en cuenta la Misión y el Análisis de contexto realizado previamente, se enuncia la Visión del centro.

Tabla 39:

Enunciado de la Misión y de la Visión del centro. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

MISIÓN
VISIÓN

- **Paso 3: Cualidades Humanas y Éticas de los miembros del Equipo Directivo**

Para hacer visibles las Señas de Identidad definidas en la Misión del Centro, y para llevar adelante el proyecto de futuro que significa el enunciado de la Visión, será necesario que los componentes del Equipo Directivo muestren unas cualidades humanas y éticas coherentes con la Misión y Visión del centro.

Operativizando esta idea proponemos que el equipo directivo seleccione y priorice ese conjunto de cualidades a las que, a modo de código de conducta ética, se compromete a ajustar su actuación. Para facilitar la tareas les proponemos la siguiente dinámica:

1º) Individualmente los miembros del equipo directivo eligen las 10 características, que consideren más importantes para los miembros del equipo. Para ello se propone, a continuación, una lista de características frecuentemente citadas en la literatura (Ver en la tabla 33). Se trata, en todo caso, de una lista abierta a la que se puede añadir cualquier otra que se considere de interés.

2º) Priorizar también individualmente las cualidades seleccionadas poniendo un 1 a la más importante, un 2 a la siguiente, y así sucesivamente hasta la 10, que sería de las seleccionadas la de menor importancia.

3º) En grupo se pone en común la selección y el orden de importancia.

4º) Dialogando, razonando y negociando se elabora en el equipo una lista de las 10 características consideradas más importantes, que habrán de mostrar los miembros del equipo directivo, priorizando el orden de mayor a menor importancia.

5º) Se redacta el listado de cualidades, introduciendo las precisiones o matizaciones que se considere oportuno, que va a caracterizar la actuación de este equipo directivo.

Tabla 40:

Lista de Características Personales propuestas para suscitar la reflexión. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

Ambición	Generosidad
Iniciativa	Optimismo
Ganas de trabajar duro	Mente abierta
Espíritu emprendedor	Firmeza de pensamiento
Dinamismo / Entusiasmo	Capacidad de toma de decisiones
Capacidad de planificación	Sociabilidad
Conocimientos profesionales	Accesibilidad
Capacidad de pensamiento abstracto	Sensibilidad (personas y acontecimientos)
Capacidad analítica	Empatía y comprensión
Sencillez de vida	Dotes de comunicación
Paciencia	Objetividad e imparcialidad
Dedicación / Compromiso	Capacidad de solucionar problemas
Inteligencia	Deseo de facilitar las cosas
Imaginación	Autoconfianza
Visión / Previsión / actuación	Sentido del humor

Capacidad de descubrir oportunidades	Capacidad de ganarse la confianza de los demás
Vigor / Energía	-Determinación / Coraje
Flexibilidad / Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones	Capacidad de afrontar situaciones desagradables
Integridad	Perseverancia / Tenacidad
Capacidad de escucha	Capacidad de asumir riesgos.
---	---
---	---
---	---

Una vez llegado el acuerdo se construye el listado de cualidades de los miembros del Equipo Directivo.

Tabla 41:
Cualidades del Equipo Directivo. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

CUALIDADES HUMANAS Y ETICAS

B) MODELO DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Un equipo directivo que pretende definir su modelo de dirección y su estilo de liderazgo, deberá explicitar también qué modelo de organización pretende fomentar para el funcionamiento del centro educativo, muy especialmente en lo que respecta al modelo de participación que se propone animar y propiciar.

En nuestro proceso de trabajo, basándonos en la tipología aportada por Ibar (1978), proponemos la siguiente actividad que pretende que el equipo directivo tome como referencia modelos descritos en la literatura y que realice una reflexión sobre las características de los mismos para definir, finalmente, el propio modelo propuesto:

1º) Leer individualmente el documento presentado en la tabla 35 enunciado características de diversos modelos organizativos.

Tabla 42:

Características del modelo de organización y participación. (Fuente: Ibar, 1978)

1. Propio de sociedades no democráticas, en las que se da un nivel ínfimo de exigencia participativa por parte de las bases (sea por falta de libertad, formación o cultura).
2. La personalidad jurídica titular es una propiedad privada o un estado centralizado.
3. El estilo de gestión es autoritario y jerárquico, de transmisión de órdenes.
4. El claustro es el único órgano colectivo, con una capacidad de decisión muy limitada a asuntos de su incumbencia.
5. Se da una mayor exigencia ambiental de asesoramiento técnico en la dirección y de mayor contacto con la base.
6. Aparecen órganos colectivos, que pueden ser: permanentes de asesoramiento (como departamentos o seminarios); otros "ad casum", para información o consulta.
7. Se produce una ampliación de los grupos interesados en la participación (profesores, padres y alumnos) que organizan y desarrollan actividades con tal objeto.
8. El organigrama sigue siendo jerárquico y lineal.
9. Existen órganos consultivos, pero compuestos por miembros no representativos de la base y designados por la dirección.
10. Se basa en la distinción entre el capital, o entidad titular, y el trabajo, o personal contratado.
11. Para la participación se introduce el trabajo en equipo en la gestión del centro, creándose órganos colectivos en todos los niveles de decisión:
 - a. Formados por los responsables de las distintas divisiones de un mismo nivel o rango, y coordinados por un superior.
 - b. El procedimiento de trabajo y decisión es el estudio y elaboración conjunta de planes, se intentan decisiones colegiadas pero la última decisión la tiene la dirección o la titularidad.
 - c. Se abren o incorporan representantes de las bases (alumnos, profesores, padres, personal no docente) pero que no son necesariamente representativos y su representación no está regulada; siendo estos órganos ampliados de información o consulta pero no vinculantes.
12. Se introduce la descentralización de funciones, ampliando la capacidad de decisión a los órganos en el ámbito de su competencia.
13. La Titularidad conserva la última decisión en lo relativo a ideario, patrimonio, selección de personal, financiación y costes.
14. No se establecen cauces para la negociación de conflictos.
15. Se intensifica la integración de representantes de la base:
 - a. ahora son democráticamente elegidos y representativos (actuando como portavoces del colectivo al que representan).
 - b. están presentes en todos los órganos consultivos y de gestión (con lo que se amplía su responsabilidad y control sobre el funcionamiento del centro).
 - c. se establece su representación (tanto en su elección como en el funcionamiento de los órganos)
16. Se produce una máxima descentralización en todo lo que no afecte a ideario, políticas (tal vez a nivel de consulta), patrimonio y salarios.
17. Se crean órganos y canales internos para la solución de conflictos (por ejemplo: comités de empresa).
18. Su implantación requiere una ideología autogestionaria compartida por todos los miembros.
19. La propiedad del centro es comunal en régimen cooperativista
20. El ideario es determinado por la sociedad autogestionaria.
21. Las células organizativas y órganos colectivos de auto gestión están compuestos por todos los miembros (asambleas).
22. Las decisiones se toman por consenso.
23. Existe un órgano superior de autogestión compuesto por delegados elegidos por los organismos de base (que decide en casos de conflicto).
24. Todos los miembros deben sentirse solidarios en la responsabilidad de las decisiones.

2º) Análisis de características: en equipo, releer las características que describen cada modelo, analizando aquellas que se ajustan a la actuación deseada por el equipo para su centro y aquellas que no. Respecto a las características seleccionadas, reflexionar en qué medida se

dan en el centro, es decir, con qué frecuencia y en qué ámbitos se manifiesta. Utilizando para ello la plantilla que se presenta en la tabla 36

Tabla 43:

Análisis del modelo de participación. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

ASPECTO DEL MODELO DE PARTICIPACIÓN	Frecuencia (siempre, bastante, poco, nada) con la que se manifiesta el aspecto seleccionado y ámbitos en los que se actúa de esta forma

3º) A partir del análisis realizado, definir finalmente el modelo adoptado incluyendo las características seleccionadas, con las matizaciones que se consideren oportunas.

Tabla 44:

Modelo de Organización y Participación. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

MODELO DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

C) ESTILO DE LIDERAZGO

Es deseable que, además de ejercer un cargo de dirección, los miembros del equipo directivo asuman un claro liderazgo para el buen funcionamiento del centro. Sin embargo, la forma de ejercer esa influencia sobre el resto de la comunidad educativa puede ser entendida de muy diversas maneras, asumiéndose distintos estilos de liderazgo.

En la siguiente actividad se propone que el equipo directivo autoevalúe y reflexione sobre su actual estilo de liderazgo, a partir del modelo propuesto, y defina el estilo que desea adoptar, formulando planes de mejora que faciliten su ejercicio. Para ello se dan los siguientes pasos:

- 1º) Analizar y autoevaluar su actual ejercicio de liderazgo.
- 2º) Formular el estilo de liderazgo que se desea adoptar, a partir del análisis realizado.
- 3º) Elaborar planes de mejora para avanzar en la dirección deseada.

Para facilitar la reflexión se les se adjunta un documento en el que se sintetiza una descripción de las características de los factores y los estilos: dejar hacer, transaccional y transformacional, realizado por Bass (1985). A continuación se adjunta un documento en el que se sintetiza una descripción de las características de los factores y los estilos.

Tabla 45:

Estilos y Factores de Liderazgo. (Fuente: Villa y Auzmendi, 1998)

I) ESTILO LAISSEZ- FAIRE (DEJAR HACER):

Equivale a abandonar el poder en manos del grupo. El líder evita tomar cualquier iniciativa y decisión. En la organización y desarrollo del trabajo la aportación del líder se limita al material o la información que se le pide. El líder considera que la mejor forma de liderazgo es el **no liderazgo**. Su presencia apenas surte efecto sobre sus colaboradores.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Evita comprometerse en los temas
- ✓ No pone ningún interés en la consecución de los resultados
- ✓ Se abstiene de intervenir
- ✓ No sigue el curso de la acción
- ✓ Evita tomar decisiones
- ✓ Desvía la atención de las opciones difíciles
- ✓ Deja que los demás hagan lo que quieran

II) ESTILO TRANSACCIONAL

El liderazgo transaccional se caracteriza por que el líder clarifica los requisitos del trabajo y premia por cumplirlos. Este estilo de liderazgo se define por dos factores.

- Dirección por contingencia
- Dirección por excepción

Al clarificar lo que quieren de los subordinados, los líderes transaccionales dan a sus subordinados una confianza que les lleva a esforzarse lo necesario para alcanzar los niveles esperados de rendimiento.

Dirección Por Excepción

El líder interviene únicamente si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien. Concentra su atención en los errores, en las irregularidades y en las desviaciones. No interviene a menos que no haya remedio.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Emplea su energía en mantener el status quo
- ✓ Insiste en el cumplimiento de las reglas
- ✓ Está atento a las equivocaciones
- ✓ Vigila con cuidado las infracciones contra las reglas
- ✓ Enseña a su equipo cómo corregir las equivocaciones

Dirección Por Contingencia

El líder expone de forma clara lo que espera de sus colaboradores, busca acuerdos e intercambios, y establece recompensas a cambio del esfuerzo realizado según los grados de rendimiento previamente establecidos.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Ofrece sugerencias o consulta
- ✓ Controla, hace un seguimiento del proceso y de los resultados.
- ✓ Vigila que los términos del acuerdo se cumplan
- ✓ Elogia y reprende cuando se lo merecen
- ✓ Proporciona datos del pasado (feedback)
- ✓ Discute y aclara lo que se debe conseguir, quien será el responsable
- ✓ Obtiene acuerdos para la consecución de los objetivos.

III) ESTILO TRANSFORMACIONAL

Bass sostiene que muchos comportamientos directivos que se pueden clasificar como eficaces van más allá del estado transaccional anteriormente descrito. Los líderes más eficaces no son aquellos que se limitan a conseguir efectos ordinarios sino que:

- Motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer
- Despiertan su conciencia acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos
- Consiguen, además, que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y / o visión de la organización
- Elevan los niveles de confianza y amplían las necesidades de sus subordinados

Este estilo de liderazgo se define por cuatro factores:

- Motivación Inspiracional
- Consideración Individual
- Estimulación Intelectual
- Influencia Idealizada

Motivación Inspiracional

El líder aumenta el optimismo y el entusiasmo de sus colaboradores, transmitiendo y haciéndoles partícipes de la misión y visión del centro, y logrando que los miembros de la organización se identifiquen con ella. El líder considera las amenazas como oportunidades y ofrece una clarificación de las situaciones futuras.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Clarifica los fines y las prioridades
- ✓ Crea en el equipo una aceptación emocional de los retos.
- ✓ Modela expectativas y demuestra su factibilidad
- ✓ Sintetiza y simplifica los temas complejos
- ✓ Planifica con vistas al futuro buscando aprovechar oportunidades inesperadas

Consideración Individual

El líder presta atención personal a todos los miembros del grupo, haciendo que cada uno se sienta valorado por su aportación. Forma, asesora y proporciona feedback de manera que cada miembro lo acepte, entienda y emplee para su desarrollo personal. Desarrolla en sus colaboradores niveles más altos de capacidad y potencial.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Atento a las necesidades individuales de su equipo
- ✓ Proporciona retos adecuados a cada uno de los miembros de su equipo
- ✓ Proporciona oportunidades de aprender
- ✓ Delega para ayudar al desarrollo de su equipo
- ✓ Evalúa en función de trayectorias y no según resultados concretos
- ✓ Despierta la disposición a la colaboración más que a la competencia
- ✓ Forma, aconseja y guía eficazmente.

Estimulación Intelectual

El líder incita de forma activa a enfocar los viejos métodos desde nuevas perspectivas, además fomenta la creatividad y hace hincapié en el uso de la inteligencia por parte de su equipo. Busca la innovación, incluso en medio del éxito.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ No critica públicamente a los miembros de su equipo.

- ✓ Toma en consideración todas las aportaciones y estimula el mayor número de ideas
- ✓ Está dispuesto a proponer o considerar ideas que parecen inadecuadas
- ✓ No espera que el equipo piense como él o ella
- ✓ Genera una "disposición" para cambios en el modo de pensar

Influencia Idealizada

El líder transmite una visión y un sentido de la misión. Se gana el respeto de los demás, establece unos altos niveles de conducta moral y ética, y genera una profunda identificación individual por parte de sus colaboradores.

Serían ejemplos de comportamientos de este estilo:

- ✓ Pone énfasis en el desarrollo individual del equipo
- ✓ Demuestra persistencia en la consecución de objetivos
- ✓ Promueve un estilo de trabajo
- ✓ Ejerce influencia sobre su equipo
- ✓ Demuestra competencia en el trabajo
- ✓ Engendra fe en su equipo
- ✓ Se alegra de los éxitos de su equipo

1º) Evaluación del estilo de liderazgo

Proponemos que el equipo directivo lea detalladamente el documento sobre *Estilos de liderazgo. Modelo de Bass* y analice cómo está siendo su actual estilo de liderazgo, a partir de los estilos y factores reflejados en el documento y en el informe que han recibido sobre el estilo de liderazgo. En relación a cada uno de los factores debería preguntarse:

- ¿Con qué frecuencia adopta el equipo directivo ese tipo de conductas?
- ¿En qué ámbitos y situaciones se manifiestan?
- ¿Es necesario cambiar, disminuir o aumentar determinado tipo de conductas?
- ¿Qué conductas alternativas serían las deseables?

Para realizar esta reflexión se propone utilizar la plantilla de la Tabla 39.

Tabla 46:

Análisis del Perfil de Liderazgo. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

ESTILO DE LIDERAZGO. FACTORES	ÁMBITOS Y SITUACIONES en que se manifiestan estas conductas	¿Se deben modificar? SI/NO ¿Por Qué?	ALTERNATIVAS DE CONDUCTA

2º) Definición del estilo de liderazgo

A partir de las reflexiones anteriores, se pide al equipo directivo que explicita una formulación respecto al estilo de liderazgo que desea adoptar, para que sea comunicable al resto de la comunidad educativa y la recoja en la plantilla de la tabla 40.

Tabla 47:

Definición del Estilo de liderazgo. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

ESTILO DE LIDERAZGO

5.2.2.2. El Perfil Funcional. Roles y Funciones

El equipo directivo, al acceder a su mandato, e incluso previamente al presentar su candidatura, se va a encontrar con un cierto nivel de definición del perfil funcional del equipo y de cada uno de sus miembros, en cuanto al rol, la jerarquía o rango, y las respectivas funciones. Estas definiciones estarán recogidas en el Reglamento del centro

Cabe la posibilidad de que esa definición sea bastante desarrollada y precisa, pero cabe también que sea vaga y ambigua, o que sólo contemple unos mínimos legales. En cualquiera de los casos, el equipo directivo tendrá que realizar una revisión de:

- La definición de la naturaleza de cada uno de los órganos unipersonales y de la jerarquía interna que se define para el funcionamiento como equipo.
- La naturaleza y rol del equipo directivo como tal, y el conjunto de funciones que se le asigna.
- En coherencia con los roles ya definidos y la matriz de funciones comunes, establecer el conjunto de funciones para cada cargo unipersonal.

Además, dado que el equipo directivo posee el informe de los roles de equipo de Belbin, se propone que analice las tareas a desarrollar a la luz de las características que se desprenden de dichos roles.

Proponemos en la siguiente actividad un proceso de trabajo para que el equipo directivo revise y reformule los perfiles funcionales del equipo directivo y sus miembros, cuyo planteamiento se halla sintetizado en la tabla 41.

Tabla 48:

Revisión del perfil funcional: jerarquía, roles y funciones. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

DEFINICIÓN PREVIA	PROCESO DECISIONAL
POSIBLE: - Naturaleza - Jerarquía/Rango - Funciones: a) del Equipo b) de miembros NIVEL DE DEFINICIÓN - Desarrollada – precisa ↓ - Vaga – ambigua - Mínimos legales	NECESIDAD - Reciprocidad - Estrés de Rol 1º) REFLEXIÓN PERSONAL Perfil unipersonal (Guión de revisión) 2º) REFLEXIÓN CONJUNTA 1. Revisión Perfil Funcional Equipo Directivo (Guión Revisión) 2. Balance Grupal - Puntos fuertes, oportunidades - Debilidades 3. Proponer reajustes perfiles unipersonales /colegiado - Ampliaciones - Matizaciones, precisiones - Redistribuciones - Supresiones 3º) REDEFINICIÓN A partir de: - Reflexión / revisión - Modelos de referencia 4º) COMUNICACIÓN Y NEGOCIACIÓN

Teniendo en cuenta la secuencia planteada en el cuadro anterior se procederá en tres momentos diferenciados de trabajo.

1º) Una Reflexión Personal sobre el perfil definido para cada cargo unipersonal.

2º) Una reflexión Conjunta en el Equipo para revisar el perfil del equipo directivo, realizar un balance de recursos y limitaciones de sus miembros, y proponer los reajustes oportunos.

3º) Formular la redefinición de perfiles unipersonales y como equipo a la luz de las anteriores reflexiones.

1º) Reflexión personal

Al objeto de detectar y corregir las posibles fuentes de estrés de rol y siguiendo la propuesta realizada por Delgado (1993), sería deseable que, en primer lugar, cada órgano unipersonal tome el perfil funcional establecido para su cargo por el Reglamento del centro, y en relación al rol definido (naturaleza) y cada una de las funciones se plantee las siguientes preguntas:

- 1) ¿Entiendo esta función? ¿Está lo suficientemente clara? (Claridad-ambigüedad)
- 2) Esta función ¿es compatible con mis criterios personales? (Conflicto de roles).
- 3) ¿Es coherente y compatible con el resto de funciones que se me encomiendan? (Conflicto de roles)
- 4) ¿Puedo hacerla? ¿Me siento capaz y dispongo de bagaje técnico para desarrollarla? (Competencia-incompetencia).
- 5) ¿Dispongo de tiempo y medios para desarrollarla? ¿Es excesiva? (Sobrecarga-Recursos)

En conclusión, haciendo un balance de esta función, ¿puedo asumirla?: SI - NO - Con condiciones.

Para dar respuesta a estas preguntas se facilita el instrumento presentado en la tabla 42.

Tabla 49:

Instrumento para la Revisión del perfil funcional. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

	1	2	3	4	5	6
FUNCIONES	Claridad	Compatibilidad Personal	Compatibilidad Perfil	Competencia	Recursos	BALANCE ASUNCIÓN
1.						
2.						
3.						

PERFIL DEL: _____

2º) *Reflexión conjunta del equipo*

A partir de esa reflexión personal, se puede abordar la reflexión conjunta como equipo con una triple función:

- a) Realizar el mismo examen con las funciones atribuidas para el equipo, utilizando para ello el mismo instrumento ya utilizado en la revisión del perfil unipersonal.
- b) Realizar un balance grupal de los puntos fuertes, oportunidades y debilidades como equipo, tanto para el desempeño de funciones colegiadas como unipersonales, poniendo en común las reflexiones personales previamente realizadas.
- c) A partir de ese balance, proponer los reajustes oportunos (modificaciones, matizaciones, ampliaciones) tanto para las funciones colegiadas como personales. Así, por ejemplo, el equipo puede asumir colegiadamente funciones que los órganos unipersonales no se sientan dispuestos a asumir o, por el contrario, se pueden delegar funciones del equipo en alguno de sus miembros, o de un miembro en otro, para compensar sobrecargas y aprovechar al máximo las competencias personales. Otra cuestión será que se detecten contradicciones e incompatibilidades, frente a las que el equipo habrá de proponer una actitud específica.

Tabla 50:

Revisión de funciones del Equipo Directivo. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

FUNCIÓN	COLEGIADA UNIPERSONAL	ORGANO UNIPERSONAL

3º) Redefinición de perfiles

Finalmente, y como resultado de las reflexiones anteriores, el equipo directivo deberá presentar la propuesta reformulada de los perfiles funcionales de cada órgano unipersonal, así como del equipo. De este modo quedará una constancia escrita de los acuerdos alcanzados que permita su comunicación a otros miembros de la comunidad educativa en el momento oportuno.

Se puede utilizar para ello un formato como el que proponemos en la tabla 44, el cual permite una visión contrastada del perfil contenido en el reglamento y el propuesto por el equipo.

Tabla 51:

Redefinición de perfiles en el Equipo Directivo. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

EN EL REGLAMENTO	PROPUESTA REVISADA
NATURALEZA	NATURALEZA
FUNCIONES	FUNCIONES
1.	1.
2.	2.
3.	3.

PERFIL DEL: _____

5.2.3. Proyecto de dirección parte (III): Programa de actuación.

El Programa de Actuación recogerá las líneas de actuación que el equipo directivo se propone desarrollar durante el periodo de vigencia del proyecto, normalmente será el determinado para su mandato.

El programa de actuación deberá responder a las necesidades del centro identificadas en el análisis del contexto. También habrá que tener en cuenta que las actuaciones deben estar enfocadas hacia los distintos componentes y dimensiones del centro pero siempre guardando un equilibrio en dichas actuaciones, es decir, no plantear gran parte de las actuaciones dirigidas a un cierto ámbito o colectivo y dejar descuidado al resto.

El planteamiento de estas actuaciones deberá responder a algún tipo de estructura. Teniendo en cuenta las propuestas de los diversos autores caben distintas posibilidades de estructuración:

- Presentar la propuesta en base a una selección de aspectos relevantes, por ejemplo, priorizando un conjunto de necesidades u objetivos y proponiendo un plan de actuación en relación a cada uno de ellos.
- Partir de un planteamiento u objetivo general que se desglosa en diversos niveles de actuación a distintos ámbitos, con sucesivos niveles de concreción.
- Ordenar las actuaciones que va a desarrollar el equipo directivo temporalmente secuenciadas.

En cualquier caso el esquema que se vaya a seguir debe facilitar la explicitación de los planes de actuación del equipo, por lo que habrá que manejarlos con flexibilidad para dar cabida a aquello que se quiere expresar. Nosotros hemos propuesto un esquema de ámbitos para el Programa que puede ser aplicado de forma amplia y flexible, recogido en la tabla 52:

Tabla 52:

Ámbitos para el Programa de Actuación. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

I)	PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES: PLANES Y PROYECTOS DE CENTRO (Elaboración - Desarrollo – Control / Evaluación)
	- Proyecto educativo. - Reglamento - Proyecto Curricular - Plan Anual - Memoria - Programación de Aula
II)	SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA
	- Alumnos - Padres - Profesores - Administración y Servicios - Dirección
III)	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA
	a) Titular b) Órganos de gobierno: - Colegiados: Consejo Escolar, Claustro, Equipo Directivo. - Unipersonales: Director, Jefe de Estudios, Secretario y/o Administrador, otros

	c) Coordinación del Profesorado - Profesor - Profesor – Tutor - Equipos de Profesores: - Equipos de etapa / ciclo - Junta de profesores - Departamentos de área - Departamento de orientación - Departamento de pastoral - Departamento de actividades complementarias y extraescolares - Responsables de coordinación - Coordinador de etapa / ciclo - Jefes de departamento - Comisión de coordinación pedagógica d) Participación de los alumnos - Delegados / Subdelegados - Junta de delegados - Asamblea (de clase, de centro) - Asociaciones - Representantes en el Consejo Escolar e) Participación de los Padres - Asamblea - Asociaciones - Representantes en el Consejo Escolar f) Participación del personal de administración y servicios
IV)	ÁMBITOS DE GESTIÓN a) A. de Coordinación – gestión b) A. Pedagógico (enseñanza-aprendizaje) c) A. Económico- Administrativo d) A. de Servicios e) A. Familiar f) A. de Relaciones con el entorno
V)	SISTEMA RELACIONAL: CLIMA Y CALIDAD DE TRABAJO a) Integración y clima b) Información y comunicación c) Participación d) Motivación e) Funcionamiento de los grupos de trabajo f) Toma de decisiones g) Conflictos
VI)	RECURSOS a) Espacios b) Tiempos y horarios c) Materiales d) Económicos
VII)	RELACIONES EXTERNAS a) Centros Educativos b) Apoyos y servicios educativos (COP,...) c) Administración d) Entorno sociocultural e) Empresas, ...
VIII)	CONTROL Y EVALUACIÓN
IX)	INNOVACIÓN Y MEJORA a) Procesos de formación b) Desarrollo de procesos de innovación y cambio

Cada actuación referida debiera contener los elementos constitutivos básicos de un plan de actuación:

- 1) *Ámbito* en el que va a incidir la actuación. Por ejemplo: Estructura organizativa - funcionamiento del Consejo Escolar.
- 2) *Necesidad* o necesidades identificadas y a las que se pretende dar respuesta, haciendo referencia a aquellas necesidades previamente detectadas en el análisis de contexto que han realizado. Por ejemplo: baja participación de los padres como electores en las elecciones del Consejo Escolar.
- 3) *Objetivo* u objetivos que se pretenden lograr con este plan de mejora. Por ejemplo: incrementar la participación de los padres como votantes en las elecciones al Consejo Escolar.
- 4) *Actuaciones - Responsables - Temporalización*: Acciones que se van a desarrollar, responsables de las mismas, y momentos y tiempos en que se van a realizar. Por ejemplo: convocar a los padres a una reunión informativa sobre la importancia y funciones de la participación de los padres en el Consejo Escolar; a cargo del director, el presidente de la AMPA y un representante de los padres en el Consejo Escolar; un mes antes de las elecciones al Consejo.
- 5) *Criterios de Evaluación - Indicadores*: Establecer indicadores de calidad del proceso y/o del producto que permitan evaluar que la actuación ha tenido éxito y se ha progresado en el objetivo propuesto. Por ejemplo: establecer como indicador de proceso un porcentaje dado de asistencia esperado a la reunión celebrada y/o, como indicador de producto, establecer un porcentaje de votantes en las elecciones que supere de forma notable el producido en las elecciones anteriores.

Será deseable que estos planes de actuación sean recogidos de forma gráfica y sintética para facilitar su lectura y comunicación, y también su posterior seguimiento y evaluación, para lo cual se aporta la plantilla recogida en la tabla 45

Tabla 53:

Programa de Actuación. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN	NECESIDADES	OBJETIVOS	ACTUACIONES Y RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

5.2.4. Proyecto de dirección parte IV: Recursos y organización

El proyecto de dirección debe explicitar también los recursos personales, materiales y funcionales que el equipo considera necesarios y viables para el desarrollo de su actuación. Para ello se propone a los equipos directivos reflejarlos de acuerdo a su tipología:

a) Recursos personales, referidos a:

- La composición del equipo: personas que componen el equipo y roles funcionales que desempeñan. El equipo puede contemplar, además de su composición básica ya establecida en el Reglamento, la propuesta de creación de otros cargos unipersonales a integrar en el equipo para el mejor funcionamiento del mismo
- Personal de apoyo: Asimismo, puede proponer la forma en que considera oportuno ser apoyado en su ejercicio por parte del personal de administración y servicios existentes en el centro. También pudiera formular otras propuestas para que otros sectores y miembros de la comunidad educativa desarrollen funciones de apoyo al equipo directivo, mediante fórmulas de delegación, cooperación y/o asesoramiento; lo cual podría traducirse en algunos casos en la creación de nuevas figuras en el organigrama del centro.

b) Recursos espaciales: Es conveniente que el equipo directivo disponga de espacios personales y compartidos para el desarrollo de sus funciones.

- Despachos de cargos unipersonales.
- Sala de reuniones para el Equipo.
- Otros.

c) Recursos materiales: Será conveniente hacer una previsión de los recursos materiales necesarios, sean personales o compartidos, para proponer las formas de provisión de los mismos

- Ordenador y correo electrónico.
- Teléfono fijo y móvil.
- Fotocopiadora.
- Otros.

d) Tiempos: organización y gestión

- Tiempo de dedicación: Sería deseable que el equipo propusiera un plan de organización de su propio tiempo; así mismo, si el equipo directivo está apoyado en diversas tareas por personas ajenas al propio equipo, es necesario determinar en qué tiempos se va a desarrollar ese apoyo.

- Funcionamiento Interno: El equipo directivo clarificará también cómo va a gestionar el funcionamiento interno del mismo para el desarrollo de sus procesos básicos de trabajo explicitando:

- Periodicidad de las reuniones y duración de las mismas.
- Responsable/s y procedimientos para la preparación de las reuniones (elaboración del orden del día anticipado con la documentación relativa a los temas a tratar).
- Responsable y procedimiento para la redacción de actas de las reuniones en las que consten los acuerdos alcanzados.
- Metodología y procedimiento a seguir para el desarrollo de las reuniones, roles y responsabilidades de los miembros.
- Procedimientos para la toma de decisiones.
- Procedimiento para el afrontamiento y solución de conflictos en el seno del equipo.

- Procedimiento para el seguimiento y control de acuerdos y actuaciones.

5.2.5. Proyecto de dirección parte (v): La evaluación del proyecto

El trabajo por proyectos supone, además de una previsión que oriente la actuación, la voluntad de controlar y ajustar el desarrollo de los procesos y de valorar los resultados, tomando como referente las previsiones contenidas en el proyecto. Por tanto, el equipo directivo deberá prever, articular y aplicar las estrategias necesarias para realizar la evaluación de los procesos y de los resultados que se desprenden de la aplicación del proyecto, dando respuesta a las preguntas básicas de qué evaluar, cuando y para qué, cómo y quién evaluará.

Además, el equipo directivo tendrá que prever también las actuaciones necesarias para que el proyecto de dirección sea un instrumento útil que guíe sus actuaciones y las del resto de la comunidad educativa, lo cual supone que habrá de ser difundido, ejecutado y evaluado.

Así, al elaborar su Proyecto de Dirección se pide a los Equipos directivos que definan y respondan a las siguientes preguntas:

a) Qué evaluar

La evaluación del desarrollo y los resultados del Proyecto de Dirección servirá para evaluar la actuación del equipo directivo, pero también aportará indicadores relevantes para la evaluación del centro en el contexto de trabajo establecido en el Plan Anual y posteriormente recogido en la Memoria.

El referente fundamental para la evaluación del Proyecto de Dirección lo constituirán los Indicadores de calidad establecidos en el Programa de Actuación. Pero además el equipo directivo deberá evaluar otros aspectos contenidos en el proyecto, tales como:

- El análisis del contexto realizado: si ha sido lo suficientemente ajustado y comprensivo, si ha habido ausencias o desfases importantes, o si han surgido nuevas situaciones y necesidades.
- La medida en que se ha desarrollado la misión y visión del centro, si las actuaciones desarrolladas han sido coherentes y tendentes a su consecución.
- El modelo de dirección y el estilo de liderazgo definidos, si se han desarrollado con coherencia, si han sido adecuados, los cambios que se han producido.

- Los perfiles funcionales establecidos para el equipo directivo y para los órganos unipersonales, el grado de adecuación y cumplimiento de las funciones establecidas.
- Los recursos personales, materiales, espaciales y temporales previstos, su grado de adecuación y aprovechamiento.
- El propio plan de evaluación del proyecto, su grado de adecuación, cumplimiento y utilidad como instrumento de información y mejora.

Se pueden recoger también, a nivel global, otras observaciones respecto a: efectos no previstos, un balance de las principales aportaciones y dificultades o limitaciones en el desarrollo del proyecto, conclusiones y perspectivas de futuro.

b) *Cuando evaluar y para qué*

Atendiendo al período de vigencia del proyecto, habrá que realizar una evaluación del proceso durante su desarrollo y una evaluación final de los resultados al término del mismo.

- La *evaluación del proceso* tendría como finalidad fundamental el control y seguimiento de la aplicación del proyecto, analizando la correspondencia entre lo planificado y lo realizado, los eventuales desajustes y las causas de los mismos, los problemas y dificultades surgidos en su aplicación, así como los efectos directos e indirectos, previstos e imprevistos que se están produciendo; de modo que puedan detectarse las desviaciones y dificultades, analizar sus causas, y prever y aplicar acciones correctoras.
- La *evaluación final* de resultados se realizará al término del período de vigencia del proyecto, para hacer un balance global de los resultados y efectos del proyecto en el funcionamiento del centro. Esta evaluación supondría también la evaluación de la actuación del equipo directivo y podría tener un reflejo en la valoración de la función directiva solicitada por la Administración.

c) *Quién evalúa*

El equipo directivo deberá evaluar sus propias actuaciones así como la marcha general del proyecto. Los miembros de la comunidad educativa deberán evaluar aquellas actuaciones que les afectan. Asimismo, el Consejo Escolar debiera ser informado de las progresivas evaluaciones del proyecto, pudiendo formular sus propias observaciones y valoraciones en torno a las mismas.

d) Cómo evaluar

Teniendo en cuenta las observaciones anteriormente formuladas, se pide al equipo directivo diseñar una estrategia que articule: en qué momentos y situaciones se va a evaluar, quién evalúa qué aspectos, y con qué instrumentos. Se diferencian dos tipos de evaluaciones: de seguimiento y final

- En la *evaluación de seguimiento* del proceso:
 - Los miembros de la comunidad educativa deberán dejar una constancia del trabajo realizado en el contexto de sus reuniones habituales de trabajo, a través de los documentos de sus Actas y Memorias. Además, de forma periódica y formalizada, en momentos puntuales establecidos y con una metodología e instrumentos específicos deberán revisar y hacer balance de la marcha de sus proyectos respectivos, dejando una constancia escrita que permita su posterior comunicación al equipo directivo por parte del coordinador o responsable del grupo de trabajo.
 - El equipo directivo, por su parte, deberá realizar también un seguimiento y control continuado del desarrollo del proyecto en el contexto habitual de sus reuniones de trabajo. Además, de forma periódica y formalizada deberá evaluar aquellos aspectos del proyecto referidos a su propia actuación, así como los referidos a otros sectores de la comunidad educativa, revisando con los coordinadores y responsables de los equipos el desarrollo de sus respectivas actuaciones.
- En el momento de la *evaluación final* del proyecto:
 - Los miembros de la comunidad educativa deberán realizar puntualmente la evaluación de los resultados de aquellos proyectos que les han sido encomendados, con los instrumentos específicos para tal efecto.
 - El equipo directivo, también de forma formalizada y con instrumentos específicos, deberá revisar las evaluaciones finales de los distintos grupos de trabajo, y deberá realizar su propia evaluación final, tanto de su propia actuación como de las actuaciones de los otros miembros de la comunidad educativa, elaborando el consiguiente documento informe de Evaluación del Proyecto de Dirección.

A continuación se les ofrecen dos modelos de plantillas que permitan al equipo directivo recoger su informe de las evaluaciones de seguimiento y final del proyecto respecto al programa de actuación, así como un ejemplo de las evaluaciones realizadas por un equipo directivo de un plan de actuación contenido en su programa.

Tabla 54:

Evaluación de Seguimiento. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

PROGRAMA DE ACTUACIÓN

EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO DE PROYECTOS DE TRABAJO

ÓRGANO ----- ÁMBITO-----

OBJETIVO	ACTUACIONES Y RESPONSABLES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ INDICADORES	CORRELACIÓN (planificado/ realizado)	TOMA DE DECISIONES

Observaciones_____

Tabla 55:

Evaluación Final. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

PROGRAMA DE ACTUACIÓN

EVALUACIÓN FINAL DE PROYECTOS DE TRABAJO

ÓRGANO -----

AMBITO	OBJETIVO: Grado de mejora	CUMPLIMIENTO DE ACTUACIONES	INDICADORES DE EVALUACIÓN Grado de cumplimiento	CAUSAS DE LA DESVIACIÓN	NUEVAS NECESIDADES

- Objetivo: Grado de mejora o progreso en el objetivo
(M= mucho, B= bastante, S= suficiente, P= poco, N= Nada)
- Cumplimiento de las actuaciones previstas (SI – NO)
- Indicadores de evaluación: Grado de cumplimiento
(T= total, P = parcial, N= ninguno)
- Causas de las desviaciones entre lo realizado y lo planificado
- Detección de nuevas necesidades.

5.3. Primera Fase Intermedia: Elaboración del Proyecto de Dirección

Después de la primera sesión presencial de asesoramiento, que como dijimos anteriormente tiene una duración de diez horas y a la cual han asistido en su integridad todos los equipos, comienza el periodo en el que los equipos directivos, en sus respectivos centros y en el marco de las reuniones previstas para este fin, completan la elaboración del Proyecto de Dirección.

En el periodo de elaboración del Proyecto de Dirección los equipos deberán ir completando los elementos que se han iniciado en el asesoramiento presencial al tiempo que iniciando y completando aquellos que no se iniciaron en la sesión de asesoramiento.

El periodo de tiempo para la elaboración del Proyecto de Dirección varía de unos grupos a otros en función de las posibilidades reales que tengan para reunirse, del tiempo del que dispongan, del trabajo que tengan elaborado previamente, así como de las necesidades del centro. El centro que menos tiempo invirtió en la elaboración del Proyecto de dirección lo realizó en 4 meses y el que más tardó lo hizo en 8 meses, siendo la media de los centros entre 6 y siete meses.

El asesor les entrega el siguiente guión como referencia y recuerdo de los procesos de trabajo a desarrollar.

Tabla 56:

Guión para la Elaboración del Proyecto de Dirección. (Fuente: García Olalla y Aguirregabiria, 2006)

<i>GUIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE DIRECCIÓN</i> Para elaborar el Proyecto de Dirección debemos continuar el trabajo iniciado en el encuentro que tuvimos. Lo primero que trabajamos fue el <i>MODELO DE FUNCIONAMIENTO</i> y dentro de él: <i>MODELO DE DIRECCIÓN Y ESTILO DE LIDERAZGO:</i> ➤ Desde el Marco Institucional: Ideario y Proyecto Educativo del centro realizamos y debemos concluir: 1. Enunciado de la Misión 2. Enunciado de la Visión 3. ¿Qué cualidades humanas y éticas creemos importantes para el ejercicio del liderazgo en el centro?. 4. ¿Qué modelo de organización adoptaremos o tenderemos a adoptar en el centro? ¿qué consecuencias tiene dicho modelo para el ejercicio de la dirección y el liderazgo? 5. ¿Qué estilo de liderazgo vamos a ejercer?. ¿qué consecuencias tiene su desarrollo? <i>ROLES Y FUNCIONES:</i> ➤ Roles y funciones de los Órganos Unipersonales 1. Reflexión personal sobre la naturaleza del órgano unipersonal y las funciones definidas en el Reglamento y formulación de la propuesta revisada ➤ Roles y funciones del Equipo Directivo 1. Reflexión del Equipo Directivo sobre la naturaleza y funciones del equipo directivo definidas

- en el reglamento y formulación de la propuesta revisada.
2. ¿Cómo se resuelven desde los roles personales las ausencias de ciertos roles en el Equipo Directivo? ¿las duplicidades?
3. Las funciones que se desprenden de los diferentes ámbitos de actuación del Equipo Directivo. ¿Qué Rol personal lo va a asumir?. ¿Qué persona?

Una vez que habéis trabajado y enmarcado vuestro Modelo de Funcionamiento, es necesario avanzar un poco más en la elaboración del Proyecto de Dirección. El próximo paso que debéis dar es la elaboración del Programa de Actuación, para ello se partirá de un análisis previo del contexto del centro

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Ya estamos en disposición de realizar el Análisis del contexto, y para ello recabaremos información y datos sobre:

- El centro
 1. Titularidad
 2. Localización
 3. Instalaciones (equipamientos y recursos)
 4. Niveles educativos
 5. Alumnado:
 6. Profesorado
 7. Personal de Administración y servicios
 8. Otros Servicios

Para este análisis del contexto se utilizarán los instrumentos explicados en el apartado 5.2.1

- Análisis de las necesidades del centro:

Consensuadas por parte de los miembros del Equipo Directivo a partir de las respuestas dadas en el “Cuestionario sobre equipos Directivos”

 1. Listado de necesidades detectadas, consensuadas y priorizadas.
 2. Elaboración de un cuadro donde aparezca cada Área de mejora, el Ámbito al que pertenece dicha área y la Justificación de las razones que han llevado al Equipo Directivo a considerar y priorizar esa área de mejora.

PROGRAMA DE ACTUACIÓN

- El programa de actuación debe responder a las necesidades del centro, expresadas en las Áreas de Mejora priorizadas por el Equipo Directivo.
- Las actuaciones deben estar enfocadas hacia los distintos componentes y dimensiones del centro pero siempre guardando un equilibrio en dichas actuaciones, es decir, no elaborar gran parte de las actuaciones para un cierto ámbito o colectivo y dejar descuidados el resto.
- Los Planes de Actuación deben contener:
 1. Ámbito al que hace referencia la actuación
 2. Necesidad que pretende cubrir
 3. Objetivos a conseguir
 4. Actuaciones que se van a realizar y responsables de las mismas.
 5. Temporalización, es decir, tiempos previsto para realizar las actuaciones.
 6. Criterios e Indicadores de evaluación que nos ayudarán a conocer si los objetivos se han cumplido o no.

Una vez que habéis realizado el Programa de Actuación es necesario prever qué recursos son necesarios para llevarlo a término y cuales son con lo que contáis:

RECURSOS Y ORGANIZACIÓN: que pueden ser de varios tipos y que tendréis que valorar

- Personales
 - Composición del equipo: número de personas y roles funcionales, antigüedad del equipo.
 - Personal de apoyo al equipo, tiempos y tareas que realiza.
- Tiempos y Organización: organización y gestión
 - Tiempos de dedicación al cargo
 - Funcionamiento interno:
 - Periodicidad de reuniones, duración, orden del día, actas, priorización de asuntos, procedimiento de toma de decisiones, planificar acciones, seguimiento y control de acuerdos.
- Espacios

- Personales para los miembros del Equipo Directivo
- Compartidos para el Equipo Directivo
- Recursos materiales
 - Personales para los miembros del Equipo Directivo
 - Compartidos para el Equipo Directivo

EVALUACIÓN

El Proyecto de Dirección es necesario ponerlo en marcha, es realista y responde a las necesidades del centro. Por ello es imprescindible elaborar un plan de seguimiento y evaluación donde se establezcan:

- Los indicadores de evaluación Programa de Actuación
- Qué evaluar: aspectos del proyecto tales como el análisis del contexto, realizado el proceso seguido, el estilo de dirección, los recursos, las actuaciones...
- Cuando evaluar: Según lo que vimos en la jornada de trabajo en común respecto a la evaluación de seguimiento del proceso y evaluación final
- Quién evalúa: el equipo directivo, la comunidad educativa.
- Cómo evaluar: técnicas e instrumentos: Con los documentos que se generan (Actas, orden del día de reuniones, memorias), con instrumentos específicos, analizando las actuaciones de los diferentes responsables de las actuaciones....
 - En las evaluaciones de seguimiento tiene que constar como mínimo el objetivo que se pretendía conseguir, las actuaciones a realizar y los responsables de las mismas, los criterios de evaluación, la correlación entre los criterios de evaluación y lo realizado, y la toma de decisiones.
 - En la evaluación final debe constar el ámbito al que hace referencia la actuación, el logro de los objetivos, el grado de cumplimiento de las actuaciones, el grado de cumplimiento de los indicadores de evaluación, las causas de las posibles desviaciones y las nuevas necesidades generadas de las actuaciones.

También se deberá concluir aquellos aspectos más destacados de la evaluación del programa de dirección, así como otros efectos y aspectos no previstos.

Durante este proceso de elaboración los equipos directivos pueden ponerse en contacto con el asesor, por vía telefónica o correo electrónico para consultar y solventar cualquier dificultad que pudiera surgir.

5.4. Segunda Fase de Asesoramiento

Una vez que el equipo directivo finaliza el documento del Proyecto de Dirección lo envía al asesor para su análisis y corrección, El asesor realiza el Análisis del Proyecto de Dirección elaborado. A partir de dicho análisis, el asesor elaborará un informe escrito que será posteriormente entregado a cada equipo en la segunda sesión presencial de asesoramiento, y que servirá como base para la devolución oral que el asesor realizará a cada equipo en relación al proyecto elaborado en dicha sesión, de acuerdo con el guion de vaciado que se presenta en el Anexo 1.

La devolución del informe a cada equipo se realiza en una sesión de dos horas de duración aproximada con cada uno de los equipos. Esta sesión se divide en dos partes: la primera de ellas corresponde a una entrevista en profundidad realizada al equipo directivo para conocer el proceso personal y de equipo que se ha desarrollado durante la elaboración del Proyecto de Dirección.

El guion de contenido de la entrevista se presenta en la tabla 57:

Tabla 57:

Guion de la Primera Entrevista en Profundidad. (Fuente: elaboración propia)

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	
Se considera importante que seáis conscientes de los procesos personales y de equipo que se han desarrollado durante la realización del proyecto de dirección. Para conocer esos procesos cabe preguntarnos:	
✓	¿Qué hemos sentido y vivido durante el proceso de realización del proyecto?
✓	¿Qué importancia tiene para vosotros el trabajo en equipo y la realización del proyecto?
✓	¿Qué dificultades se han planteado durante el proceso?
✓	¿El asesoramiento inicial ha facilitado, ha ayudado a poner encima de la mesa cuestiones que al abordarlas se han intercambiado opiniones, puntos de vista y se han tomado decisiones?
✓	¿Qué nivel de satisfacción sentís como individuos y como equipo con respecto al proceso y al producto de la realización del proyecto de dirección?

El contenido categorizado de la entrevista en profundidad sobre la elaboración del proyecto de dirección se recogerá en el documento de vaciado de la entrevista en profundidad que se presenta en el Anexo 4. Posteriormente, una vez analizada la entrevista, se envía a los equipos un pequeño informe de la misma.

La segunda parte de esta sesión de dos horas está dedicada a la devolución oral del informe sobre el proyecto de dirección. En esta devolución se hacen las correcciones y las indicaciones sobre todo aquellos aspectos que el asesor considere oportuno. Una vez realizada esta devolución y modificadas las indicaciones necesarias, se estará en disposición de poner en práctica el proyecto elaborado.

5.5. Segunda Fase Intermedia: Desarrollo y Evaluación del Proyecto

En esta segunda fase intermedia entre la segunda y a tercera sesión de asesoramiento personal, los equipos directivos están poniendo en marcha sus proyectos de dirección y, posteriormente realizan la primera evaluación intermedia de seguimiento y la enviarán al asesor para su estudio.

Como hemos señalado, en esta fase se realizará la puesta en marcha del proyecto de dirección elaborado, para ello habrá que contemplar en el Plan Anual del centro todos aquellos aspectos del proyecto que correspondan a cada año programado.

En la Primera Sesión de Asesoramiento se han dado previamente orientaciones a tener en cuenta para la puesta en marcha del proyecto de dirección. La ejecución del Programa de Actuación contenido en el proyecto implica a todos los sectores de la comunidad educativa en aquellas actuaciones que les afectan. Sin embargo, una aprobación formal por el Consejo Escolar no implica que éste sea asumido por todos los miembros de la comunidad educativa, sino que habrá de producirse una *información, comunicación y motivación*; lo que supone que el proyecto ha de ser difundido e, incluso, negociado.

El proceso de difusión puede realizarse mediante sesiones informativas con los colectivos o sus representantes. Pero si además se busca la adhesión, habrá que motivar para su aplicación. Para ello será deseable que el equipo directivo recoja las sugerencias y propuestas de los distintos sectores para tenerlas en cuenta en la planificación de su puesta en marcha, negociando su proceso de aplicación.

Por otra parte, para la ejecución del proyecto será fundamental la temporalización de las actuaciones y su *vinculación al Plan Anual*. Así, el equipo directivo deberá secuenciar las actuaciones que corresponden a cada curso académico, preparando y planificando las acciones y recursos necesarios para su desarrollo. Para ello será necesario que el equipo discuta los planteamientos y prepare las actuaciones de forma coordinada con los responsables de los equipos que se verán implicados en su ejecución:

- Las actuaciones referidas a los profesores, con los Coordinadores de etapa y/o ciclo y con los Jefes de departamento en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Las actuaciones referidas a los padres, con la Junta directiva del APA, con la Mesa de la Asamblea de padres y/o con los Representantes de los padres en el Consejo Escolar.

- Las actuaciones referidas a los alumnos, en la Junta de Delegados con los delegados, subdelegados y representantes de los alumnos en el Consejo Escolar.
- Con los representantes del personal de Administración y Servicios.

Esta revisión y discusión deberá buscar un ajuste de los planteamientos y expectativas mutuas, así como la colaboración y compromiso con las acciones concretadas y acordadas. Así, en el Plan Anual cada grupo de trabajo elaborará e incluirá sus respectivos Planes de Trabajo para ese curso, ya matizados y negociados. Habrá que prestar una especial atención en este proceso a la negociación de los indicadores de calidad por los que se evaluará posteriormente cada proyecto y, en consecuencia, el funcionamiento del centro y del propio equipo directivo.

Como ha quedado expresado anteriormente y atendiendo al período de vigencia del proyecto, habrá que realizar también una evaluación del proceso durante su desarrollo y una evaluación final de los resultados al término del mismo.

En esta intervención nosotros únicamente hemos realizado la evaluación de seguimiento tras un año de aplicación del mismo. En ella el equipo directivo analizará si existe correlación entre lo programado y lo realizado a la luz de los indicadores de cada uno de las actividades programadas. Si no existiera correspondencia se analizaría las causas de las desviaciones y las posibles soluciones a las mismas.

Al igual que en la fase anterior, el asesor se halla a disponibilidad de los equipos para consultar y solventar cualquier dificultad que pudiera surgir en esta fase del proceso.

5.6. Tercera Fase de Asesoramiento

El equipo directivo enviará al asesor los documentos de evaluación y éste elaborará un informe que, del mismo modo que en la fase anterior, será devuelto a cada uno de los equipos en una última sesión de asesoramiento.

Para el análisis del Documento de "Evaluación de Seguimiento del Proyecto de Dirección" el asesor tomará como referencia el guion de vaciado que se presenta en el Anexo 2

En esta última sesión presencial de asesoramiento, además de la devolución de la evaluación de seguimiento, realizamos una segunda entrevista en profundidad para conocer, recoger, captar y comprender cómo han vivido y valorado (percepciones, creencias,

sentimientos) las personas y el equipo el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección en sus distintas fases y contenidos.

El guión de contenido de la segunda entrevista se recoge en la tabla 58:

Tabla 58:

Guion de la Segunda Entrevista en Profundidad. (Fuente: elaboración propia)

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2	
•	¿Qué han sentido durante el desarrollo del proyecto de dirección?
•	¿Cómo se ha vivido la puesta en marcha de las decisiones tomadas sobre liderazgo, dirección, roles y funciones?
•	¿Qué dificultades se han encontrado durante el desarrollo del proyecto de dirección?. ¿Cómo se han resuelto?
•	¿La evaluación ha facilitado el control de los procesos y la toma de decisiones?
•	¿Qué nivel de satisfacción sienten como individuos y como equipo con la puesta en marcha del proyecto de dirección y con los resultados obtenidos?

El contenido categorizado de la entrevista en profundidad sobre el desarrollo y evaluación del proyecto se recogerá en el documento de vaciado de la entrevista en profundidad que se presenta en el Anexo 6

Para finalizar la sesión, los miembros del equipo directivo rellenarán los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo, de Villa y Poblete (1999).
2. Inventario de Autopercepción, de Belbin (1981).
3. Cuestionario sobre Equipos Directivos de Gairín y Villa (1998).
4. Cuestionario para la Evaluación del Asesoramiento, de García Olalla y Aguirregabiria (2002).

Los datos que se desprendan del análisis de estos cuestionarios así como las conclusiones relativas a la evaluación producida en el conjunto del proceso serán enviados a los equipos directivos posteriormente mediante un informe escrito.

5.7. Otras observaciones sobre el proceso

La intervención con los Equipos Directivos para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección, desde el punto de vista temporal y de plazos de ejecución, es muy diversa. Al ser Equipos directivos que están en ejercicio y el Proyecto de Dirección un documento propio del Equipo Directivo, los plazos para la elaboración y la

entrega de las diferentes partes del proyecto de dirección dependían, no solo de la carga de trabajo que suponía cada una de las partes sino también de la disponibilidad de tiempo de los propios Equipos.

El proceso de intervención ha tenido una duración de dos años. Durante el primer año, tras la sesión de evaluación inicial y primera sesión de asesoramiento, los equipos tardaron entre 4 y 8 meses en redactar el Proyecto de Dirección con una media comprendida entre 6 y 7 meses.

Las correcciones de los proyectos se realizaban a medida que estos eran entregados y se podría decir que al finalizar el primer curso del proceso todos los proyectos de dirección estaban en disposición de ser incluidos en el Plan Anual de los centros del siguiente año.

Después de un año de aplicación, la evaluación intermedia de seguimiento les supuso a los equipos directivos 2 meses como media y la devolución de esa evaluación intermedia por parte del asesor se realizó al comienzo del curso siguiente.

Durante todo el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección el clima percibido en los Equipos Directivos era muy positivo para llevar a cabo el proyecto de Dirección. Siempre entendieron el Proyecto como la oportunidad de sistematizar la acción del Equipo Directivo a medio plazo y como la oportunidad de analizar con profundidad la realidad de sus centros. Nunca hicieron referencia a un proceso pesado, incómodo o poco práctico aunque es verdad que, en ocasiones, el tener que atender por una parte al día a día de los centros y, por otra, a la elaboración del Proyecto de Dirección se les hacía complicado.

En conclusión, podemos afirmar que el proceso de intervención, tal y como estaba diseñado, era un proceso adecuado a las necesidades de los equipos directivos y ajustado a la consecución del objetivo principal que no era otro que, a través de un servicio de asesoramiento, los equipos directivos elaboraran su propio Proyecto de Dirección.

El siguiente capítulo analizaremos de forma sistemática todos los datos recogidos a lo largo del proceso para valorar la adecuación del proceso desarrollado y el alcance de los resultados obtenidos en el marco de esta intervención.

CAPITULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. DIMENSIONES DE CONTROL: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES Y DEL EQUIPO DIRECTIVO

6.1.1. Dimensión 1: características institucionales

6.1.1.1. Titularidad de los centros

6.1.1.2. Sexo mayoritario de los miembros del Equipo Directivo

6.1.2. Dimensión 2: composición del equipo

6.1.2.1. Datos personales

6.1.2.2. Historia como equipo

6.1.2.3. Hipótesis sobre las dimensiones control

6.2. DIMENSIONES Y VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTERVENCIÓN

6.2.1. Dimensión 3: el proceso de elaboración del proyecto de dirección

6.2.1.1. Lo vivido y sentido

6.2.1.2. Importancia atribuida

6.2.1.3. Dificultades encontradas

6.2.1.4. La satisfacción con el proceso y el producto

6.2.1.5 Algunas conclusiones sobre los casos

6.2.1.6. Hipótesis sobre la dimensión: “El proceso de elaboración del Proyecto de Dirección”

6.2.2. Dimensión 4: El Proyecto de Dirección. El producto

6.2.2.1. Subdimensión 4.1: Análisis del contexto

6.2.2.2. Subdimensión 4.2: Modelo de funcionamiento

6.2.2.3. Subdimensión 4.3: Programa de Actuación

6.2.2.4. Subdimensión 4.4: Recursos y Organización

6.2.2.5. Subdimensión 4.5: Sistema o Procedimiento para su evaluación

6.2.2.6. Algunas conclusiones

6.2.2.7. Hipótesis sobre: “El Proyecto de Dirección Elaborado: el producto”

6.2.3... Dimensión 5 El proceso de desarrollo puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección

6.2.3.1. Lo vivido y lo sentido durante la puesta en marcha del proyecto

6.2.3.2. Las dificultades encontradas

6.2.3.3. Las aportaciones

6.2.3.4. La satisfacción con la puesta en marcha

6.2.3.5. La Evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones

6.2.3.6. Vivencias ante la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección

6.2.4. Dimensión 6: Evaluación del Proyecto de Dirección

6.2.5. Subdimensión 6.1.: Evaluación del Modelo de Funcionamiento

6.2.5.1. Subdimensión 6.2.: Evaluación del Programa de Actuación

6.2.5.2. Subdimensión 6.3.: Evaluación de los Recursos y la Organización

6.2.5.3. Subdimensión 6.4.: Aplicación de la evaluación y los resultados

6.2.5.4. Hipótesis relacionadas con la “Evaluación del Proyecto de Dirección”

6.2.6. Dimensión 7. El Asesoramiento

6.2.6.1. Motivaciones previas respecto al Proyecto de Dirección

6.2.6.2. Metas y Objetivos

6.2.6.3. Contenidos

6.2.6.4. Metodología

6.2.6.5. Actividades

6.2.6.6. Materiales

6.2.6.7. Elaboración y aplicabilidad del Proyecto de Dirección

6.2.6.8. Ambiente

6.2.6.9. Ponente/asesor

6.2.6.10. Revisión y Devolución

6.2.6.11. Valoración Global

6.2.6.12. Hipótesis relacionadas con el “Evaluación del Asesoramiento”

6.3. DIMENSIONES Y VARIABLES DEPENDIENTES DE LA INTERVENCIÓN

6.3.1. Dimensión 8: estructura del equipo directivo

6.3.1.1 Subdimensión 8.1. Funciones del Equipo

A) REALIZACIÓN

B) IMPORTANCIA

C) VIABILIDAD

D) MAPAS DE IMPORTANCIA-REALIZACIÓN

6.3.1.2. Subdimensión 8.2 Roles de Equipo

6.3.1.3. Hipótesis relacionadas con la Estructura del Equipo Directivo

6.3.2. Dimensión 9: Organización y funcionamiento del equipo directivo

6.3.2.1. Hipótesis relacionadas con la Organización y funcionamiento en el Equipo Directivo

6.3.3. Dimensión 10 Liderazgo

6.3.3.1. Resultados obtenidos en el Cuestionario Multifactorial del Liderazgo.

6.3.3.1.1. Resultados obtenidos: Tablas

6.3.3.1.2. Datos correspondientes a los centros de instituciones masculinas.

6.3.3.1.3. Datos correspondientes a instituciones femeninas

6.3.3.2. Resultados en el Cuestionario para Equipos Directivos

6.3.3.2.1. Liderazgo por áreas

6.3.3.2.2. Habilidades y Actitudes/competencias directivas

6.3.4. Dimensión 11: Proyección interna de la actuación

6.3.4.1. Subdimensión 1: Modelo de Dirección adoptado

6.3.4.2. Subdimensión 2: Funcionamiento de las estructuras

6.3.4.3. Proyectos de Centro

6.3.4.4. Animación dinamización de la Comunidad Educativa

6.3.4.5. Valoración de la Actuación

6.3.4.6. Hipótesis relacionadas con la Proyección Interna de la actuación

6.3.4.7. Hipótesis relacionadas con la Proyección interna de la Actuación

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

En el capítulo IV hemos presentado el diseño de la investigación y ahora, en este capítulo, nos corresponde mostrar los resultados hallados y su discusión. El capítulo lo desarrollaremos dando respuesta a las dimensiones y los objetivos relacionados con las hipótesis enunciadas.

6.1. Características Institucionales y del Equipo Directivo

En las dos dimensiones estudiadas no esperamos que existan cambios en los dos momentos de la intervención ni a lo largo del proceso; sin embargo, pensamos que pueden tener una incidencia sobre los otros dos tipos de dimensiones: las relacionadas con la intervención, así como los efectos de la misma. En nuestro caso, utilizaremos esta información para describir las características de la muestra y compararlas con otros estudios previos. Además controlaremos el efecto que la variable “Titularidad” puede tener en el desarrollo del proceso y en sus resultados. Los datos de estas dimensiones los recogemos a través del “Cuestionario sobre Equipos directivos” de Gairín y Villa (1998).

La tabla 48 recoge las características de los casos integrantes de la muestra, a los cuales nos referiremos en adelante, en nuestro estudio con el nombre de centro asignado en la cabecera de la tabla (F1, F2, F3, F4, M1, M2, M3). La muestra con la que se ha abordado este estudio está formada por 7 equipos directivos de centros educativos de Iniciativa Social (centros privados concertados). De estos siete centros 4 son de titularidad religiosa católica femenina y 3 de titularidad religiosa católica masculina. El número de directivos que forman parte de la muestra es de 59, de los cuales el número de varones es de 23 y el de mujeres es de 36. El número de componentes por equipo directivo varía desde un mínimo de 5 y un máximo de 12 miembros, siendo la media de componentes de 8.

Tabla 59:
Casos integrantes de la muestra. (Fuente: elaboración propia)

Datos de identificación del caso		Centro					
Nombre del Centro en el estudio	F1	F2	F3	F4	M1	M2	M3
Publica (P) / Privada Concertada (PC)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC
Femenina (F) / Masculina (M)	F	F	F	F	M	M	M
Número de Centro	1	2	3	4	1	2	3
Nº miembros del equipo directivo	9	10	6	5	12	8	9
Hombres (H)	H-1	H-3	H-1	H-2	H-8	H-6	H-5
Mujeres (M)	M-8	M-7	M-5	M-3	M-4	M-2	M-4

6.1.1. Dimensión 1: características institucionales.

Entendemos por características institucionales los datos relevantes para este estudio que nos definan el tipo de institución. Esta dimensión la controlaremos a través de las variables de titularidad de los centros y el sexo mayoritario de los miembros de los Equipos Directivos.

Tabla 60

Dimensión 1: Características Institucionales. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 1.2: Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.		
DIMENSIÓN	VARIABLES	HIPÓTESIS
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES.	1. Titularidad de los centros. 2. Sexo mayoritario de los miembros del Equipo Directivo	H1) No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones: características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo.

6.1.1.1. Titularidad de los centros

Las instituciones católicas han tenido y tienen una gran presencia en el mundo educativo, habiendo sido fundadas algunas de ellas con esta finalidad. Es en el siglo XVIII cuando en Europa en general y en España en particular se fundan órdenes religiosas católicas dedicadas a la enseñanza.

Los siete centros que constituyen la muestra de este estudio pertenecen a congregaciones religiosas católicas que se dedican, entre otras actividades, a la educación y cuatro de ellos son de titularidad femenina y los otros tres de titularidad masculina.

6.1.1.2. Sexo mayoritario de los miembros del Equipo Directivo

En los centros de instituciones de titularidad femenina los Equipos Directivos están compuestos fundamentalmente por mujeres y en los masculinos por hombres. Esta realidad se mantiene en los dos momentos de la recogida de datos.

Tabla 61:
Datos sobre el Sexo. (Fuente: elaboración propia)

Sexo	Todos				Instituciones Masculinas				Instituciones Femeninas			
	Hombres	%	Mujeres	%	Hombres	%	Mujeres	%	Hombres	%	Mujeres	%
	26	44	33	56	19	65.5	10	34.5	7	23.4	23	76.6

A la vista de los resultados podemos observar que, dependiendo de la titularidad de los centros, los porcentajes de hombres y mujeres en los equipos directivos varían de forma significativa. En los centros de titularidad femenina los cargos directivos ejercidos por mujeres es considerablemente mayor al de ejercidos por hombres en una proporción de 3/1, mientras que en los centros de titularidad masculina la proporción de cargos directivos ejercidos por hombres frente a los ejercidos por mujeres es de 2/1.

Gairín y Villa (1998) señalan en su estudio que en la escuela privada el cargo de director es ejercido mayoritariamente por hombres (63,25%) frente a las mujeres que ejercen la dirección, que se sitúa en el 36,75%; sin embargo, el cargo de jefe de estudios está ejercido mayoritariamente por mujeres (73%) frente a un (27%) de hombres que lo ejercen.

Si tomamos los datos de la muestra en general podemos observar que el porcentaje de hombres que ocupan cargos directivos es del (44%) mientras que el de mujeres es del (56%) lo que viene a corroborar la tendencia anunciada por García Olalla (1998) en el sentido de un aumento creciente de la presencia de las mujeres en puestos directivos de los centros escolares.

6.1.2. Dimensión 2: composición del equipo

La composición del equipo la definimos en base a todos los datos concernientes al proceso de formación e historia del equipo, así como a las características personales y profesionales de los miembros integrantes del mismo. Esta dimensión la controlaremos mediante a las variables de datos personales e historia del equipo

Tabla 62:
Dimensión 2: Composición del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 1.2: Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.												
DIMENSIÓN		VARIABLES				HIPÓTESIS						
COMPOSICIÓN DEL		1.	Datos			H1) No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y						

EQUIPO	personales	las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones:
2. Historia como Equipo		características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo

6.1.2.1. Datos personales

Los datos personales a los que hace referencia esta dimensión están relacionados con la edad de los miembros del equipo directivo, la forma de acceso al mismo, la experiencia en el cargo actual dentro del Equipo Directivo y la titulación académica que poseen sus miembros.

- *Edad*

Tabla 63:
Datos sobre Edad. (Fuente: elaboración propia).

Edad	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
De 20 a 30 años	2	3.7	1	3.6	1	3.8
De 31 a 40 años	15	27.8	6	21.4	9	34.6
De 41 a 50 años	23	42.6	13	46.4	10	38.5
De 51 a 60 años	5	9.3	3	10.7	2	7.7
Más de 60 años	9	16.7	5	17.8	4	15.3

Como podemos observar en la tabla XX, el intervalo de edad donde más directivos se encuentran ejerciendo el cargo es el que abarca desde los 41 hasta los 50, años seguidos por el inmediatamente anterior, es decir, desde los 31 hasta los 40 años. Esta tendencia se sigue en los dos tipos de instituciones, siendo la femenina la que más igualdad presenta entre ambos intervalos. La edad media de la muestra es de 46 años

Si comparamos estos datos con los obtenidos por Gairín y Villa (1998) podemos observar que los intervalos de edad correspondientes a 31-40 y 41-50, son también donde se encuentran más directivos en ejercicio. Numerosos autores citados por García Olalla (1998) sitúan la edad media de los directivos alrededor en el entorno de los 40 años, siendo excepciones los directivos de menos de 30 años y mayores de 50.

- *Forma de Acceso*

Tabla 64:

Datos sobre el Acceso. (Fuente: elaboración propia)

Acceso	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Elección	3	5.6	3	10.7	0	0
Propuesta	4	7.4	4	14.3	0	0
Designación	47	87	21	75	26	100

Al analizar la tabla podemos observar que existen similitudes en la forma de acceso al Equipo Directivo entre las instituciones femeninas y masculinas. El acceso en ambos tipos de instituciones es mayoritariamente por designación con un 87% del total de los casos. Solo un pequeño porcentaje del 10,7% y del 14,3·% en el acceso a funciones directivas se producen por elección y por propuesta respectivamente, y solamente en las instituciones masculinas. Esta misma tendencia se mantiene en el estudio de Gairín y Villa (1998) donde, tomando los datos de los centros privados observamos que si bien en el cargo de director el 61,1 % es designado frente al 39,9% que es por elección o propuesto, en lo que hace referencia a jefe de estudios el equilibrio es mayor dado que el 56,35 es designado y el 43,65 es propuesto o elegido.

- *Experiencia en el cargo actual*

Tabla 65:

Experiencia en el cargo actual. (Fuente: elaboración propia)

Experiencia en el cargo actual	Instituciones Femeninas	Instituciones Masculinas
	Entre 2-3 cursos	Entre 4-6 cursos

Al igual que sucedía en el estudio de Gairín y Villa (1998), los directivos se encuentran en la banda ente 2 y 6 años de experiencia en el cargo actual.

Podemos observar que existe una diferencia notable entre los centros de titularidad femenina y masculina en cuanto a esta experiencia ya que los masculinos doblan en experiencia a los femeninos. Garcia Olalla (1998) hace un recorrido exhaustivo por autores que estudian esta variable y concluye que en torno a un 60% de los cargos directivos se encuentran en un primer periodo de mandato con una media aproximada de alrededor de tres

años. Gairín y Villa (1998, p. 65) señalan que “hay un 60% de los directores que llevan entre 2 y 6 cursos”, datos que coinciden con los de la muestra.

- *Titulación*

Tabla 66:

Titulación académica de los miembros del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

Titulación	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Profesor Primaria	16	30.2	6	21.4	10	40
Formación Profesional	3	5.7	3	10.7	0	0
Estudios Técnicos	4	.6	2	7.1	2	8
Licenciado	30	56.6	17	60.7	13	52
Doctor	0	0	0	0	0	0

En cuanto a las titulaciones de los miembros de los equipos directivos, observamos que tanto en las instituciones masculinas como en las femeninas la mayoría de las titulaciones corresponden a profesores de primaria y a licenciados con porcentajes que superan el 80%, siendo el colectivo de licenciados mayoritario en esta muestra, 56,6% del total, frente a un 30,2% de los profesores que tienen la titulación correspondiente a profesorado de educación primaria. Estos datos están en línea con los que muestran Gairín y Villa (1998) en cuya investigación la proporción de licenciados frente a la de titulados de primaria es de 67,1% y 32,9 %, respectivamente, para los directores, y de 65,9 % y 34,1 para jefes de estudio.

- *Experiencia docente*

Tabla 67:

Años de experiencia. (Fuente: elaboración propia)

Años de experiencia	Instituciones Femeninas	Instituciones Masculinas
	Entre 8 y 12 años	Entre 8 y 12 años

En cuanto a la experiencia docente de los cargos directivos de ambos tipos de instituciones, señalar que se encuentra entre los 8 y los 12 años. Comparado con los resultados del recorrido realizado por García Olalla (1998) por los estudios que analizan este dato, se sitúa en el margen inferior del intervalo situado por encima de los 10 años de experiencia docente que señala la autora.

Tabla 68:

Nivel impartido. (Fuente: elaboración propia)

Nivel impartido	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Educación Infantil	3	5.8	1	3.8	2	7.7
Primaria	16	30.8	8	30.8	8	30.8
Educación Secundaria Obligatoria	22	42.3	11	42.3	11	42.3
Educación postobligatoria	11	21.1	6	23.1	5	19.2

En cuanto al nivel impartido en la docencia por los cargos directivos observamos que, mayoritariamente y en ambos tipos de instituciones, los cargos directivos son profesores de secundaria y postobligatoria, con un 63% frente a los que desarrollan su actividad docente en primaria (30%) y en educación infantil el (5,8%). Estos datos son acordes con los señalados por Gairín y Villa (1998) quienes señalan que, con porcentajes superiores al 70%, las etapas de secundaria obligatoria y postobligatoria son en las que los cargos directivos ejercen mayoritariamente la docencia.

- *Experiencia anterior en cargos directivos*

Tabla 69:

Cargo desempeñado. (Fuente: elaboración propia)

Cargo desempeñado	Todos		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Director	14	25.9	8	28.6	6	23.1
Jefe de Estudios	8	14.8	4	14.3	4	15.4
Secretario	2	3.7	2	7.1	0	0
Coordinador de ciclo/etapa	13	24.1	5	17.8	8	30.8
Jefe de departamento	3	5.5	2	7.1	1	3.8
Pastoral	4	7.4	2	7.1	2	7.6
Otros	10	18.5	5	17.8	5	19.2

Respecto a la experiencia de los miembros de los equipos directivos en cargos desempeñados con anterioridad, podemos observar que los miembros de los equipos directivos de ambos tipos de instituciones han ocupado cargos de directores y/o coordinadores de ciclo con porcentajes cercanos al 25%, y después de éstos el cargo de jefe de estudios con

porcentajes de alrededor del 15%. Estos datos se encuentran alineados con las conclusiones que extrae García Olalla (1998, p. 448) cuando afirma que “es frecuente que se hayan desarrollado previamente otros cargos directivos, especialmente entre aquellos que acceden al de director, produciéndose un fenómeno de “rotación” en los cargos que hace que se den casos de una importante experiencia directiva acumulada”.

Tabla 70:

Años de experiencia en el cargo directivos actual (Fuente: elaboración propia)

Experiencia en cargos directivos: Años de experiencia	Instituciones Femeninas	Instituciones Masculinas
	2.4	2.8

Los equipos directivos tienen una experiencia media entre 2,4 y 2,8 años en el ejercicio de cargos directivo actual siendo, los más experimentados los equipos directivos de centros masculinos. Este dato se encuentra en consonancia con lo hallado por Gairín (1991, citado por García Olalla 1998) que un 60% llevaba en el cargo entre 2 y 6 años, solamente un 14% un año y un 30% más de 6 años.

- *Formación específica*

Tabla 71:

Formación para el cargo. (Fuente: elaboración propia)

Formación específica recibida relacionada con la dirección de centros	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Si	34	74	17	85	17	65.4
No	12	26	3	15	9	34.6

Los Equipos directivos de la muestra han recibido formación relacionada con la dirección de los centros y en ambos casos con porcentajes altos (el 74% del total) , aunque superior en los centros masculinos (el 85% frente al 65,4%). Cabe destacar que casi la tercera parte de los directivos de los centros de instituciones femeninas no recibieron formación para desarrollar su labor como directivo.

Tabla 72:

Cuando se recibe la formación. (Fuente: elaboración propia)

Formación Específica: Momento en el que se recibe la formación	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Antes de acceder al cargo	7	17.9	3	13.6	4	23.5
Durante el ejercicio del cargo	32	82.1	19	86.3	13	76.5

En cuanto al momento en el que reciben esta formación para el desarrollo de las tareas directivas en ambos casos, y con porcentajes muy altos (82,1%), los equipos directivos señalan que la formación se facilitó durante el ejercicio del cargo.

Respecto al tipo de formación recibida, tal y como indica la tabla 63, esa formación fue con formato de seminarios o cursos de 10 a 30 horas de duración, es decir, de corta duración para la mayoría de los directivos (72,8%). Sólo el 5,1 % recibe una formación prolongada y acreditada. Estos datos son coherentes con los datos aportados por Gairín y Villa (1998), donde se afirma que el 57,1% de los cargos directivos recibieron formación de corta duración y que el 19,5 recibieron formación de larga duración con acreditación.

Tabla 73:

Tipo de formación recibida. (Fuente: elaboración propia)

Formación Específica: Tipo de formación recibida	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Charlas y conferencias	6	15.4	4	18.2	2	11.7
Seminarios y/o cursos breves 10/30 horas	28	72.8	14	63.6	12	70.6
Ciclos formativos prolongados 30/100 horas	5	12.8	3	13.6	2	11.7
Curso de formación con titulación acreditativa entre 100 y 300 horas	2	5.1	1	4.5	1	5.9

En coherencia, los miembros de los equipo directivos de ambas instituciones señalan de manera clara la insuficiencia de la formación recibida, con porcentajes que oscilan entre el 60 y el 80%.

Tabla 74:

Suficiencia de la formación recibida. (Fuente: elaboración propia)

Formación específica: Suficiencia de la formación	Todos		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Suficiente	11	30.6	8	40	3	18.7
Insuficiente	25	69.4	12	60	13	81.2

En cuanto a la ayuda y capacitación de la formación a la hora de desempeñar el cargo, en la tabla 75 aparecen reflejadas las medias obtenidas en una escala de 1 a 5, considerando el valor 1 la máxima y 5 la mínima. Las puntuaciones medias de los ítems se encuentran en el entorno del valor medio (3) y por debajo del mismo en todos los casos, excepto en “desarrollar el cargo con eficacia” que en las instituciones femeninas alcanza el valor (3). En todos los ítems la media de las instituciones masculinas está por debajo de la media de las instituciones femeninas. Los valores de las medias por debajo de 3 indican una tendencia a considerar muy justa la formación específica como una ayuda para desarrollar las tareas de dirección.

Tabla 75:

Ayuda y capacitación de la formación. (Fuente: elaboración propia)

Formación Específica: Ayuda y capacitación de la formación	Total	Instituciones Masculinas	Instituciones Femeninas
	Media	Media	Media
Desarrollar cargo con eficacia	2.7	2.5	3
Comprender las situaciones del centro	2.8	2.7	2.9
Adquirir habilidades, técnicas y estrategias	2.8	2.8	2.9
Asumir rol y responsabilidad del cargo	2.7	2.5	2.9

Los miembros de los equipos directivos, en consonancia con los datos de Gairín y Villa (1998) están dispuestos a recibir formación en el futuro. Los dos tipos de instituciones manifiestan su disposición a formarse en un 77% de los casos.

Tabla 76:

Formación en el futuro. (Fuente: elaboración propia)

Formación específica: Disposición para la formación en el futuro	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Si	40	77	21	77.8	19	76
No	12	23	6	22.2	6	24

- *Motivaciones respecto al ejercicio del cargo*

El grado de motivación respecto al ejercicio del cargo actual expresado se refleja en la tabla 67, en una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo.

Tabla 77:
Motivaciones. (Fuente: elaboración propia).

Motivación para ejercer el cargo actual	Total	Instituciones Masculinas	Instituciones Masculinas
	Media	Media	Media
Grado de motivación previo (GM)	2.8	3.1	2.5
Grado de aceptación (GA)	3.6	3.9	3.3
Asunción del rol de directivo(A)	3.7	3.9	3.6
Satisfacción con el cargo (S)	3.4	3.7	3.2
Dificultad en el desempeño (DD)	2.8	2.9	2.7
Motivación para seguir (M)	3.6	3.9	3.3
Disponibilidad de repetir (DR)	3.0	3.2	2.9

Al analizar los datos podemos observar que las puntuaciones medias de todos los ítems en los centros de instituciones masculinas son más altas en motivación que las de las instituciones femeninas. Los equipos directivos de instituciones masculinas presentan valores superiores al valor medio (3) y en los casos de “grado de aceptación”, “asunción del rol de directivo” y “motivación para seguir” las puntuaciones se encuentran en el entorno del (4).

Es importante tener en cuenta que ante un grado de motivación previo de (2,5) y de (3,1) respectivamente en las instituciones femeninas y masculinas, la motivación a seguir en el cargo aumenta en los dos casos y de manera importante (3,3) y (3,9) en las instituciones femeninas y masculinas respectivamente.

Es de destacar que las medias en el ítem en el que se expresa la dificultad de desempeño de la tarea es uno de los más bajos de todos.

Al comparar estos datos con el estudio realizado por Gairín y Villa (1998) podemos observar que, con medias ligeramente superiores (GM= 2,9; GA= 3,7; A= 4,3; S= 3,6; DD= 3,4; M y DR= 3,4) a las de la muestra, los análisis son equivalentes

- *Tiempo de dedicación*

En cuanto al tiempo de dedicación al cargo por los miembros del Equipo Directivo, podemos observar en la tabla 78 las diferencias entre las instituciones femeninas y masculinas. En lo que hace referencia a la docencia, los miembros de los equipos directivos de instituciones femeninas dedican menos horas que los de las masculinas, lo que también queda reflejado en las horas de dedicación al cargo que es mayor en las primeras que en los segundos. El tiempo que se dedica a las reuniones es el mismo en los dos casos.

Tabla 78:
Tiempo de dedicación. (Fuente: elaboración propia)

Tiempo de dedicación:	Total	Instituciones Masculinas	Instituciones Femeninas
A la docencia	8.5-12	10-15	7-9
Al cargo	5.5-8	4-6	7-10
A reuniones del Equipo	1-2	1-2	1-2

6.1.2.2. Historia como equipo

Los equipos directivos de la muestra tienen una composición en cuanto a las figuras que lo integran que se refleja en la tabla 69.

Tabla 79:
Presencia de figuras directivas. (Fuente: elaboración propia)

Cargo	Instituciones Femeninas				Instituciones Masculinas		
	F1	F2	F3	F4	M1	M2	M3
Director	1	1	1	1	1	1	1
Director Pedagógico	0	0	0	0	3	1	1
Jefe de Estudios	1	1	1	1	2	2	2
Secretario	1	1	1	1	1	1	0
Coordinador de ciclo/etapa	3	1	0	0	1	1	2
Jefe de departamento	0	0	0	0	0	0	0
Pastoral	1	1	1	0	3	1	2
Otros	2	5	2	2	1	1	1

Como podemos observar, todos los centros de la muestra cumplen las condiciones que la ley impone en cuanto a la composición del Equipo Directivo en los centros públicos pues las tres figuras esenciales del Director, el Jefe de Estudios y el Secretario se encuentran presentes. Todos los Equipos directivos de la muestra tienen, además de las figuras prescriptivas, otras figuras que completan la estructura del equipo. Estas figuras, salvo pastoral, no son constantes en todos los equipos en cuanto a su definición ni tampoco en cuanto a su número y dependen, fundamentalmente, del tamaño del centro.

La historia del equipo hace referencia al modo en el que se constituyó y a los cambios y figuras nuevas que hayan podido aparecer en el tiempo desde su formación. Como se recoge, en la tabla XX, podemos ver que son equipos de muy reciente formación. En lo que se refiere a la antigüedad del equipo observamos que coinciden los equipos de ambas instituciones, con una media de un año y medio.

Tabla 80:

Antigüedad del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Antigüedad del Equipo (años)	Instituciones Femeninas	Instituciones Masculinas
	1.5	1.5

En lo que hace referencia al modo de formación de los equipos directivos, podemos observar diferencias importantes entre los centros de titularidad femenina y masculina. En los centros pertenecientes a las instituciones femeninas el 90% de los miembros fueron elegidos de forma independiente y la incorporación al equipo fue de forma gradual. Sin embargo, en los centros masculinos aunque la incorporación al equipo directivo fue así mismo gradual, fue el director el que eligió su equipo directivo. La tabla 81, nos muestra los valores en el procedimiento de la formación del equipo.

Tabla 81:

Formación del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Formación del Equipo	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Elegido por el director	14	33.3	12	63.1	2	8.7
Nos presentamos como equipo	1	2.4	1	5.2	0	0
Elegidos cada uno de forma independiente	10	23.8	0	0	10	43.5
Incorporación gradual de los miembros	17	40.5	6	31.6	11	47.8

En la gran mayoría de los equipos de ambos tipos de instituciones se han producido cambios, tal y como lo refleja la tabla 72, siendo mayor la proporción de cambios en los equipos de instituciones femeninas que masculinas.

Tabla 82:
Cambios en el Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Cambios	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Si	32	82.	13	72.2	19	90.5
No	7	18	5	27.7	2	9.5

Si atendemos a las figuras que han cambiado dentro del equipo, podemos observar en la tabla 73, que en los centros de instituciones masculinas los cambios no han afectado a las figuras centrales del equipo, mientras que en los centros de instituciones femeninas, por el contrario, un 50% de los cambios han afectado a figuras centrales del equipo (director y secretario).

Tabla 83:
Quienes han cambiado. (Fuente: elaboración propia)

Quienes han cambiado	Total		Instituciones Masculinas		Instituciones Femeninas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Director	8	15.4	0	0	8	33.3
Jefe de Estudios	0	0	0	0	0	0
Secretario	4	7.6	0	0	4	16.6
Otros	40	77	28	100	12	50

En cuanto a la valoración de las figuras nuevas que se han creado en el equipo directivo, se puede observar que: su antigüedad se sitúa en el entorno de los 2,5 años; que la figura nueva en el equipo, bien la ha creado el director del centro, o bien la entidad titular en el caso de las instituciones femeninas; y que tanto el grado de satisfacción con el funcionamiento de la nueva figura del equipo, como su integración en el funcionamiento del mismo es alto (4,3 de media en una escala de 1 a 5). La tabla 84, nos muestra estos datos.

Tabla 84:
Condiciones del cambio. (Fuente: elaboración propia)

Cambios: Condiciones	Total	Instituciones Masculinas	Instituciones Femeninas
	Media	Media	Media
Tiempo de incorporación	2.65	2.3	3
Decisión de incorporación	Titular/Dirección	Dirección	Titular
Integración	4.3	4.6	4
Satisfacción	4.3	4.5	4.2

6.1.2.3. Hipótesis sobre las características Institucionales y del Equipo Directivo

Analizados los datos que nos proporciona el “*Cuestionario sobre Equipos directivos*” aplicado pasado antes y después de la intervención podemos afirmar que la hipótesis “No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones: características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo” queda confirmada.

Tabla 85:
Resumen de las Características Institucionales y Composición del equipo.. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 1.2: Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H1) No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones: características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo.	Características Institucionales	Titularidad de los centros	De los 7 centros pertenecientes a la muestra el 57,1% pertenecen a instituciones de titularidad femenina y el 42,9% a instituciones de titularidad masculina.
		Sexo mayoritario de los miembros del Equipo Directivo	El 44% de los cargos directivos están ocupados por hombres y el 56% por mujeres, siendo la proporción de mujeres en los centros de titularidad masculina mayor que la de hombres en los centros de titularidad femenina.

HIPÓTESIS 1 No se espera hallar diferencias entre las características y condiciones del ejercicio de los equipos directivos de la muestra y las de otros estudios previos en las siguientes dimensiones: características personales y profesionales de los miembros del equipo, proceso de composición del equipo.	Composición del Equipo		Los años de experiencia como término media es de 2,4 en la instituciones femeninas y 2, 8 en las masculinas.
		Datos de identificación:	En cuanto a formación específica el 72,8 % ha recibido formación de entre 20 y 30 horas y el 12,8% cursos de entre 30 y 100 horas.
		Experiencia.	
		Formación: específica.	Los equipos directivos manifiestan una motivación, en general, media para ejercer su cargo directivo con valores entorno a (3) en una escala de (5).
		Motivaciones	Los directivos manifiestan que dedican al cargo 5,5 y 8 horas semanales y a reuniones 1nre 1 y 2 horas.
		Tiempo de dedicación	Los datos proyectados desde la muestra nos permiten afirmar que, si bien en algunos casos (sexo de los componentes del equipo) no son coincidentes con los hallados en otras investigaciones, en el resto de las variables analizadas sí muestran esa coincidencia.
			En cuanto a la Historia como equipo ninguno de los datos encontrados en la muestra con presenta contradicciones con respecto a otros estudios.
		Historia como equipo (Antigüedad)	Los equipos directivos de la muestra tienen una antigüedad media de 1,5 años
		Modo de formación	En cuanto a la formación del equipo tanto en la muestra como en otros estudios las opciones de formación son mayoritariamente la elección por el director (33,3%) y la incorporación gradual de sus miembros (40,5%).
		Cambios de composición.	
		Figuras nuevas y decisiones	Se aprecian también que los cambios en la composición de los equipos y las incorporaciones se vivieron con tranquilidad, normalidad y satisfacción con la labor realizada. Se cambiaron los equipos en un 82%, la figura más cambiada , en la composición básica del equipo, fue la del director en 15,4%

6.2. Dimensiones y variables relacionadas con la intervención

Estas dimensiones relacionadas con la intervención se refieren a: el proceso de elaboración del proyecto de dirección, y el proyecto de dirección ya elaborado, es decir, al producto; así como al proceso posterior de puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección, a la evaluación del proyecto de dirección realizado por el equipo directivo, y al asesoramiento recibido.

Analizaremos el proceso de intervención desarrollado, en las diferentes dimensiones, con los datos recogidos a través de los siguientes documentos: la entrevista en profundidad 1

“Análisis y Reflexión sobre el proceso de elaboración del proyecto de dirección”, el documento elaborado, “Proyecto de Dirección”, la segunda entrevista en profundidad “Análisis y reflexión sobre el desarrollo y evaluación del proyecto de dirección”, a través de la “Evaluación del proyecto de dirección” realizada y del “Cuestionario para la evaluación del Asesoramiento”. En cada una de las dimensiones a analizar haremos referencia al instrumento utilizado para la recogida de los datos.

6.2.1. Dimensión 3: El proceso de elaboración del proyecto de dirección

Entendemos la elaboración del Proyecto de Dirección como el proceso por el que los equipos directivos construyen de forma colegiada el proyecto de dirección en su centro. Esta dimensión la estudiaremos a través de las variables relacionadas con: lo vivido y sentido, la importancia atribuida, las dificultades encontradas, las aportaciones y contribuciones identificadas, la satisfacción por el proceso y la satisfacción por el resultado. Como se ha señalado anteriormente, los datos correspondientes a esta dimensión serán recogidos a través de la primera entrevista. “Análisis y Reflexión sobre el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección” (Ver Anexos: 3, 4 y 12)

Tabla 86:

Dimensión 3 Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.	
DIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D3) EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	H2) La entrevista permitirá a los miembros del equipo directivo expresar las vivencias y sentimientos surgidos durante la elaboración del proyecto de dirección.
	H3) La elaboración del proyecto de dirección ha sido un elemento que ha permitido una mayor estructuración y una mejora en la dinámica de trabajo del equipo directivo.
	H4) El equipo directivo es consciente de las aportaciones y contribuciones del trabajo realizado así como de la mejora en la resolución de las dificultades que han encontrado.
	H5) El nivel de satisfacción personal y como equipo con el proceso desarrollado y con los resultados obtenidos, tanto a nivel de producción del proyecto como de cohesión del equipo directivo, es valorado positivamente.

6.2.1.1. Lo vivido y sentido

En general los equipos directivos participantes en la experiencia han vivido y sentido el proceso de realización del proyecto de dirección como algo positivo pero no exento de dificultades.

En ocasiones los equipos directivos se han sentido inseguros, no sabiendo bien si lo que estaban haciendo correspondía o no a lo que debía ser un Proyecto de Dirección y la posibilidad de que se quedara en un documentos más, es decir, que no fuera un documento que sirviera como referente para trabajar en el día a día del centro. Cinco de los siete equipos de la muestra hacen referencia a esta inseguridad y a las dudas generadas.

Tabla 87:

Lo vivido y lo sentido (1): Las Inseguridades (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LO VIVIDO Y LO SENTIDO: INSEGURIDADES
• Comienzos titubeantes ya que se percibía un miedo de hacer algo que se quedara en un documento más y que no se transformara en acciones concretas. (EP1/F2) • Miedo a que el proyecto no reflejara lo que quieren vivir. (EP1/F2) • Al principio desconcertados no saber para qué podía servir lo que hacíamos y si tenía sentido, desorientados, demasiado trabajo, cansados. (EP1/F4) • La preocupación de que se considere como un documento más de los que tenemos.(EP1/F4) • En ocasiones no sabemos bien lo que nos diferencia de los demás. (EP1/M2) • Satisfacción de ver como poco a poco la gente se va comprometiendo. (EP1/M2) • Hemos pasado tardes muy malas y con ganas de tirarlo todo por la borda. (EP1/M2) • Las dificultades planteadas durante el proceso poco a poco han sido solventadas. (EP1/M3) • Teníamos la sensación de que todas las cosas eran importantes. Costaba mucho y sobre todo tratar de insistir en aquello que es fundamental para nuestro centro. (EP1/M1) • Nos asustamos al principio ya que era una ardua tarea que estaba en el aire. (EP1/M3)

Por otro lado, los equipos perciben dificultades para escribir aquello que saben que existe en el comportamiento diario de cada miembro y del centro en general. A esta dificultad hacen referencia cinco de los siete equipos de la muestra.

Tabla 88:

Lo vivido y lo sentido (2): La dificultad para escribir. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LO VIVIDO Y LO SENTIDO: DIFICULTAD PARA ESCRIBIR
• Lo hemos percibido como un trabajo costoso por la cantidad de conceptos nuevos y por la inseguridad de no saber si se hacía bien. (EP1/F3) • Desorganización en la presentación del trabajo y desconocimiento del guion. (EP1/F4) • Cuesta mucho concretar lo que queremos escribir, nos cuesta mucho y surge la expresión “lo tengo en la punta de la lengua pero no sé cómo decirlo”. (EP2/M2) • Fue lo más problemático la parte literaria de la misión y la visión. (EP1/M2) • Teníamos más dificultad en escribir que en verbalizar, sabíamos lo que queríamos decir, pero nos costaba escribir, al hablar era todo más fluido y más fácil. (EP1/M3) • Nos falta constancia escrita de esa realidad del trabajo que hemos realizado en todos los aspectos del colegio.

(EP1/M3)

- Debemos escribir lo que sucede para que lo podamos evaluar. (EP1/M3)
- Escribirlo nos ha costado mucho pero nos hemos sentido apoyados. EP1/M1)

Otro de los aspectos al que los equipos directivos hacen referencia es al tiempo que lleva el trabajo sobre el Proyecto de Dirección. El tiempo se convirtió en un factor importante para cinco de los siete equipos y así lo manifiestan.

Tabla 89:

Lo vivido y lo sentido (3): El tiempo. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1
LO VIVIDO Y LO SENTIDO: EL TIEMPO**

- Sensación de poco tiempo al tenerlo que compaginar con el funcionamiento del curso. (EP1/F4)
- Otra de las dificultades encontradas por el equipo es la falta del recurso tiempo. (EP1/F1)
- Ha ayudado mucho el tiempo organizado de las reuniones. (EP1/F2)
- El contacto es continuo, todo lo que decimos lo podemos asumir todos, es nuestro, la dificultad de reunirnos todos es grande pero el contacto es fluido. EP1/M3)
- Ha sido costoso más por la cantidad de tiempo dedicado que por el trabajo. El tiempo dedicado exige una colaboración de todos, una participación que lleva obligatoriamente tiempo y cansancio y una dinámica distinta a la que se utiliza habitualmente. (EP1/M1)

Después de los momentos de indefinición, a la vista del trabajo realizado, y a pesar de las inseguridades, cinco de los siete, equipos manifiestan su bienestar por el trabajo realizado y por el producto elaborado.

Tabla 90:

Lo vivido y lo sentido (4): Bienestar. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1
LO VIVIDO Y LO SENTIDO: BIENESTAR**

- En general se afirma que el trabajo ilumina y hace que se abran los ojos a nuevas realidades. (EP1/F2)
- Hemos ido descubriendo poco a poco el valor que puede tener (el Proyecto de Dirección). (EP1/F4)
- Las mejores cosas están escritas y son las mejores en la medida que todas las personas implicadas aportan su opinión. (EP1/F2)
- Al principio ilusión luego un poco de mareo pero superada esa fase creo que ha ido muy bien. (EP1/M2)
- No saber cuánto falta es lo peor y la satisfacción viene cuando se ve el final, y aunque mucho se ha hecho, mucho queda por hacer. (EP1/M2)
- Me he sentido muy bien, pues en ocasiones me cuesta hablar en el equipo. Me he sentido reconocido. (EP1/M3)
- Lo hemos vivido como una mejora que hemos introducido como una visión global del centro. (EP1/M1)

6.2.1.2. Importancia atribuida

Cinco de los siete equipos directivos participantes en la experiencia muestran unas opiniones muy favorables a la realización del Proyecto de Dirección. En lo que se refiere a la importancia del trabajo en equipo, los participantes en la experiencia valoran positivamente el

trabajo realizado. El Proyecto de dirección ha servido, en primer lugar, para formar equipo y para cohesionar al Equipo Directivo.

Tabla 91:

Importancia atribuida (1): Cohesionar el equipo. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA: COHESIONAR EL EQUIPO
• Ayuda para funcionar como equipo. (EP1/F4) • Novedad en cuanto que hasta el momento no había funcionado el equipo directivo y dudábamos que sería posible ponerlo en marcha. (EP1/F4) • Reconocemos una falta de cultura de trabajo en equipo y tenemos que aprender. (EP1/F4) • Que la gente se siente parte del equipo, bien, satisfecha, apoyada y ayudada. (EP1/F2) • Nos hemos conocido un poco más, hemos podido compartir lo que pensamos y aunar criterios. (EP1/F4) • Es necesario tiempo para que el equipo se consolide. (EP1/F2) • Una meta clara para todo el equipo. (EP1/F2) • El trabajo ha ayudado a las relaciones personales y a cohesionar más el grupo. (EP1/F2) • Nos hemos reunido muchas veces, nos hemos cohesionado mejor y nos conocemos mucho mejor. (EP1/M2) • La definición de la misión ha sido importante para el equipo. (EP1/M3) • El trabajo en equipo es gratificante. EP1/M3) • Ayuda y fomenta la responsabilidad. (EP1/M1)

Por otra parte, los siete equipos perciben el trabajo en equipo en relación a la elaboración del Proyecto de Dirección como un reto y se ven capaces de buscar la ayuda de los demás, se hacen conscientes de que ellos solos no pueden hacerlo todo y de la importancia de la delegación de funciones y tareas. Como se puede apreciar el trabajo de equipo no está exento de críticas.

Tabla 92:

Importancia atribuida (2): La delegación. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA: LA DELEGACIÓN
• Como grupo nos hemos sentido bien aunque con la inseguridad de no saber si estamos haciendo lo que debíamos hacer. (EP1/F3) • Falta saber aceptar las decisiones de un equipo. (EP1/F4) • El trabajo lo ha hecho una delegación del equipo directivo. (EP1/F1) • El trabajo en equipo ha sido importante y el apoyo de unos a otros ha ayudado a elaborar el proyecto. (EP1/F2) • Delegamos funciones pero cuesta mucho hacerlo. (EP1/M2) • Saber que delegar no sólo era el convencimiento y el mandato de instancias superiores, sino el convencimiento de que así era mejor, que era necesario. (EP1/M3) • Aunque sean las personas las que trabajen en el equipo, cuanto más grande sea el equipo más importante es saber delegar. (EP1/M1) • Delegar supone responsabilidad, poder y asunción por ambas partes, por quien delega y por quien acepta. (EP1/M1)

La necesidad del Equipo Directivo y que éste sea consciente de sus limitaciones también son aspectos que recogen los participantes en la experiencia. Esta toma de conciencia se refleja en las afirmaciones realizadas por cinco de los siete centros que conforman la muestra.

Tabla 93:

Importancia atribuida (3): El Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA: EL EQUIPO DIRECTIVO
• Conocer lo que cada miembro del equipo puede dar. (EP1/F2) • Consideramos que no es lo mismo que dinamice e impulse a un claustro una persona que un equipo. (EP1/F4) • No es angustiante la situación pues todo el mundo cuenta con equipos de ayuda y con capacidad para la delegación. (EP1/M2) • Estamos satisfechos pero quizá sea necesaria más gente para poder completar todas las tareas que faltan. (EP1/M3) • Ayuda a liberar la responsabilidad personal y descargarla en el equipo a las vez asume la del equipo como propia. (EP1/M1)

Cinco de los siete equipos directivos al hablar de aportaciones y contribuciones señalan de nuevo a la formación y consolidación de la dirección como equipo.

Tabla 94:

Aportaciones o contribuciones (1): Consolidar el dirección como equipo. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 APORTACIONES Y CONTRIBUCIONES: CONSOLIDAR LA DIRECCIÓN COMO EQUIPO
• Novedad en cuanto que hasta el momento no había funcionado el equipo directivo y dudábamos que sería posible ponerlo en marcha. (EP1/F4) • Nos hemos conocido un poco más, hemos podido compartir lo que pensamos y aunar criterios. (EP1/F4) • Un programa ambicioso. (EP1/F2) • Haber creado una mentalidad de proyecto. Esto es muy bueno. (EP1/M2) • Orgullosos del equipo y del trabajo realizado. (EP1/M2) • Trabajamos como equipo, compartimos y necesitamos hacer más cosas. (EP1/M3) • El equipo es joven está por formar. El proyecto es un instrumento y medio que posibilita el pensar, trabajar y compartir juntos. (EP1/M1)

6.2.1.3. Dificultades encontradas

Cuando se les presentaba esta reflexión a los equipos directivos, cinco de los siete, hacían referencia a dos tipos de dificultades. Una de ellas estaba relacionada con aspectos concretos de la elaboración del Proyecto de Dirección. La segunda reflexión y la más frecuente tiene que ver con aspectos relacionados con el funcionamiento y la escasez de tiempo

Tabla 95:

Dificultades encontradas. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 DIFICULTADES ENCONTRADAS
• Agobio al no saber si profundizábamos lo suficiente en la realidad del centro. (EP1/F2) • Saber aceptar las decisiones de equipo.(EP1/F4) • Tener un proyecto poco elaborado ya que ha sido poco el tiempo para la realización del mismo. (EP1/F2) • La insatisfacción por no saber distinguir entre lo urgente y lo importante ya que algunas reuniones planificadas para elaborar el Proyecto eran utilizadas para resolver cuestiones del día a día. (EP1/F1) • Un programa ambicioso y poco tiempo. (EP1/F2) • Nos hemos sentido bien analizado las diferentes posibilidades de evaluación tanto al final del proceso como en el intermedio del mismo. (EP1/M2) • No hemos hecho un análisis de tareas por complicado y porque ya están especificadas en la definición del cargo. (EP1/M3) • Sensación de que todo está muy encasillado, después de la evaluación se verá si todo se ha cumplido. (EP1/M3).

6.2.1.4. La satisfacción con el proceso y el producto

La última pregunta de la entrevista posibilita a los miembros de los equipos directivos mostrar su satisfacción personal y grupal sobre muchos aspectos del proceso de elaboración del Proyecto de Dirección. Para hacer el análisis de las respuestas hemos dividido las mismas en bloques: la satisfacción con el proceso y la satisfacción con el producto elaborado.

En lo referente a la satisfacción por el proceso implementado para la elaboración del proyecto de dirección, seis de los siete equipos directivos muestran un alto grado de satisfacción.

Tabla 96:

La satisfacción con el proceso (1). (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LA SATISFACCIÓN CON EL PROCESO
• Novedad en cuanto que hasta el momento no había funcionado el equipo directivo y dudábamos que sería posible ponerlo en marcha. (EP1/F4) • Nos hemos conocido un poco más, hemos podido compartir lo que pensamos y aunar criterios. (EP1/F4) • Un programa ambicioso y poco tiempo. (EP1/F2) • Sienten el reto como superado, el trabajo como útil; sienten miedo a que se quede en papel y no se lleve a la práctica. (EP1/F3) • El trabajo ilumina y hace que se abran los ojos a nuevas realidades.(EP1/F2) • El trabajo en sí mismo es un logro, es muy importante el haberse escuchado y hablado. (EP1/F2) • Compartir ha enriquecido el grupo. (EP1/M2) • Satisfecho pero con matices. Es necesario finalizar las cosas que se empiezan, y es prioritario diferenciar lo urgente de lo importante. (EP1/M3) • Recuerdo todo el proceso como una vivencia muy satisfactoria y muy gratificante, sobre todo cuando nos dimos cuenta de que era un planteamiento común sobre el que ya estábamos trabajando. No era nada nuevo sino una reflexión sobre aspectos que ya trabajábamos. (EP1/M3) • Hemos vivido bien el desarrollo del proyecto. (EP1/M1) • Hemos trabajado mucho en el proyecto lo hemos hecho todos y hay mucho esfuerzo en él. (EP1/M3)

Al hacer referencia a la satisfacción personal y grupal sobre el producto podemos señalar lo siguiente: cinco de los siete centros se sienten satisfechos ante el producto del Proyecto elaborado, el esfuerzo ha merecido la pena, y el reto está ahora en ponerlo en marcha y evaluarlo para dar continuidad al trabajo iniciado como equipo.

Tabla 97:

La satisfacción con el producto (1) (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1 LA SATISFACCIÓN SOBRE EL PRODUCTO	
•	Compartirlo con el claustro nos ha ayudado bastante, al finalizarlo y trabajarlo para hacer el plan de actuación le hemos encontrado el hilo y el sentido. (EP1/F4)
•	No sentirnos solos. (EP1/F4)
•	Hemos sentido la necesidad de la continuidad del equipo para desarrollar el plan que nos parece es a largo plazo. (EP1/F4)
•	El esfuerzo nos ha merecido la pena para ir creando esa cultura de equipo es ir aprendiendo a trabajar. (EP1/F4)
•	Nos falta asumir el Proyecto de Dirección. (EP1/F4)
•	Sienten mucha necesidad de evaluar. (EP1/F1)
•	El nuestro (proyecto de dirección) no es mejor ni el peor pero sí es sencillo. (EP1/M2)
•	Gran satisfacción por tener un plan de dirección. (EP1/M2)
•	Ahora viene el día a día con ilusión y la necesidad de transmitirlo a la comunidad educativa. (EP1/M1)
•	Se encuentran satisfechos, el trabajo es bueno. (EP1/M1)
•	Están orgullosos del proceso y del resultado. (EP1/M1)
•	Es un trabajazo y lo he vivido como un proyecto ilusionante. (EP1/M3)

6.2.1.5 Algunas conclusiones sobre los casos

Si analizamos globalmente la entrevista en profundidad realizada a los equipos directivos pertenecientes a la muestra podemos afirmar que, sobre los aspectos analizados, son los equipos de titularidad masculina (M1, M2, M3) los que aportan más información sobre el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección en su conjunto. En cuanto a los centros de titularidad femenina son los equipos (F2 y F4) los que aportan información sobre todo el proceso. Los Equipos directivos F1 y F3 aportan muy poca información sobre el proceso. Únicamente cabe destacar la dificultad para expresar por escrito lo que piensan (F3), la necesidad de tiempo (F1), la percepción del trabajo en equipo como un reto (F1 y F3) y la satisfacción con el proceso (F3) y con el producto (F1).

De las aportaciones de los equipos que han incidido en todos los aspectos analizados anteriormente podemos decir que presentan aspectos positivos y negativos, pero que sin embargo muestran la necesidad del proyecto y de un equipo directivo que se forme y se consolide y se sienten satisfechos con el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección así como con el producto, el proyecto mismo.

6.2.1.6. Hipótesis sobre la dimensión: “El proceso de elaboración del Proyecto de Dirección”

Analizados los datos que nos proporciona la entrevista en profundidad realizada a los equipos directivos sobre el “Proceso de elaboración del Proyecto de Dirección” podemos afirmar que quedan confirmadas las hipótesis asociadas a esta dimensión:

H2) La entrevista permitirá a los miembros del equipo directivo expresar las vivencias y sentimientos surgidos durante la elaboración del proyecto de dirección.

H3) La elaboración del proyecto de dirección ha sido un elemento que ha permitido una mayor estructuración y una mejora en la dinámica de trabajo del equipo directivo.

H4) El equipo directivo es consciente de las aportaciones y contribuciones del trabajo realizado así como de la mejora en la resolución de las dificultades que han encontrado.

H5) El nivel de satisfacción personal y como equipo con el proceso desarrollado y con los resultados obtenidos, tanto a nivel de producción del proyecto como de cohesión del equipo directivo, es valorado positivamente.

Tabla 98:

Tabla resumen del proceso de elaboración del proyecto de dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	CONCLUSIONES
H2) La entrevista permitirá a los miembros del equipo directivo expresar las vivencias y sentimientos surgidos durante la elaboración del proyecto de dirección.	D3) EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	Lo sentido y lo vivido	- La vivencia de la elaboración del Proyecto de Dirección ha sido positiva y ha generado bienestar. - La elaboración del Proyecto de Dirección no ha estado exenta de dificultades: el tiempo, las inseguridades y las dificultades para escribir. - Perciben el Proyecto de Dirección como una realidad inacabada.
H3) La elaboración del proyecto de dirección ha sido un elemento que ha permitido una mayor estructuración y una mejora en la dinámica de trabajo del equipo directivo.		Importancia atribuida	- La elaboración del Proyecto ha servido para construir y cohesionar el Equipo Directivo. - Los Equipos Directivos perciben la necesidad de compartir el Proyecto de Dirección con la Comunidad Educativa.
H4) El equipo directivo es consciente de las aportaciones y contribuciones del trabajo realizado así como de la mejora en la resolución de las dificultades que han encontrado.		Aportaciones y contribuciones	- El trabajo en Equipo presenta dificultades y es percibida la necesidad de delegar. - Los equipos perciben la necesidad de evaluar. - Ha aportado bienestar, importancia y consolidación de la dirección como equipo, cohesión.
H5) El nivel de satisfacción personal y como equipo con el proceso desarrollado y con los resultados obtenidos, tanto a nivel de producción del proyecto como de cohesión del equipo directivo, es valorado positivamente.		Satisfacción personal y grupal sobre el proceso y sobre el producto	- Podemos concluir que los equipos directivos se sienten satisfechos con la elaboración del Proyecto de Dirección. - Los miembros de los Equipos Directivos muestran satisfacción tanto desde el punto de vista personal como grupal. - Una vez dentro del proceso de elaboración del Proyecto de Dirección la satisfacción ha sido grande

6.2.2. Dimensión 4: El Proyecto de Dirección. El producto

Entendemos por producto elaborado la finalización del Proyecto de Dirección. Esta dimensión está integrada por cuatro subdimensiones:

- a. *Análisis del contexto* realizado, es decir, la descripción y el análisis de los aspectos internos y externos que tienen influencia en la vida del centro.
- b. *El modelo de funcionamiento* definido es el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a la dirección, el liderazgo, y los roles y funciones.
- c. *Programa de actuación* elaborado es la planificación sistemática de las actuaciones que se van a desarrollar para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- d. *Recursos y organización* de todos los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.
- e. *Sistema/procedimiento para su evaluación*. El equipo directivo elabora un procedimiento para realizar la evaluación del proyecto concretando qué se va a evaluar, cuándo, cómo y por quién.

A partir del análisis de cada una de estas subdimensiones (y sus hipótesis correspondientes) formularemos una valoración global respecto al Proyecto de Dirección elaborado en su conjunto (tal y como se expresa en la hipótesis 6).

Tabla 99:

Dimensión 4. El Proyecto de Dirección elaborado: el producto.(Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D4) EL PROYECTO DE DIRECCIÓN ELABORADO: EL PRODUCTO		H6) Los equipos directivos elaboran un proyecto de dirección que tiene como componentes principales: el análisis de contexto, el modelo de funcionamiento (modelo de dirección y estilo de liderazgo, roles y funciones), el programa de actuación, los recursos y la organización, y la evaluación del mismo.
	D4.1) ANÁLISIS DEL CONTEXTO	H7) Los equipos directivos realizan un análisis sistemático y completo de la situación del centro donde recogen y destacan los principales puntos fuertes del mismo, determinan cuales son las necesidades, y ambas relaciones son equilibradas en relación a las distintas dimensiones y componentes del centro.
	SD4.2) MODELO DE FUNCIONAMIENTO	H8) El proyecto de dirección elaborado explicita en el modelo de funcionamiento la misión y la visión del centro así como las cualidades humanas y éticas necesarias para llevarlo a término. Explicita del mismo modo el estilo de liderazgo que el equipo directivo ejercerá en la comunidad educativa y el modelo de organización y participación de la misma en la vida del centro. H9) El proyecto de dirección elaborado define la naturaleza de los cargos directivos, explicita la jerarquía entre los miembros del equipo y revisa las funciones asignadas al equipo directivo a la luz del análisis de sus roles de equipo.
	SD4.3) PROGRAMA DE ACTUACIÓN	H10) El programa de actuación contiene las necesidades seleccionadas y las respuestas a las mismas. Esta respuesta se estructura en planes específicos de actuación que explicitan los objetivos a conseguir, las actuaciones a desarrollar, los responsables de las mismas, la temporalización y los criterios para su evaluación.
	SD4.4) RECURSOS Y ORGANIZACIÓN	H11) El proyecto de dirección tiene en cuenta los diferentes recursos (personales, de tiempo y organización, espacios y materiales) necesarios para su desarrollo.
	SD4.5) SISTEMA PROCEDIMIENTO PARA SU EVALUACIÓN	H12) El proyecto de dirección contempla la evaluación del propio proyecto teniendo en cuenta: qué se evalúa, cómo, cuándo y quién evalúa

6.2.2.1. Subdimensión 4.1: Análisis del contexto

Entendemos por contexto todos los aspectos tanto internos como externos que tienen influencia en la vida del centro. Su análisis está organizado en torno a las siguientes variables: descripción de la situación del centro, identificación de los puntos fuertes y débiles del mismo y la priorización de las áreas de respuesta.

Para realizar el vaciado de los proyectos de Dirección elaborados por los centros educativos se ha utilizado el instrumento: “Guion para el análisis del Proyecto de Dirección de Equipos Directivos”. (Ver Anexo 1 y 11)

Analizando pormenorizadamente los datos correspondientes al vaciado de los Proyectos de Dirección en lo referente al Análisis del Contexto, observamos que todos ellos aportan datos descriptivos de la titularidad, la localización física del centro, la localidad en la que se encuentran e incluso el tipo de financiación de los mismos, siendo en su mayoría privados con concierto con la Administración. A nivel valorativo, cinco de los siete centros identifican ventajas derivadas de la ubicación de los mismos y solamente dos señalan inconvenientes y las necesidades derivadas de ellos.

En cuanto a las instalaciones y equipamientos, los centros educativos detallan con precisión el número de aulas, de espacios comunes y de espacios exteriores. No todos ofrecen servicio de comedor y todos tienen espacios para las coordinación y gestión y biblioteca. Todos los centros hacen referencia a otros espacios que, por ser específicos de esos centros, no se repiten en otros. No se enuncian necesidades en torno a estos aspectos.

Todos los centros hacen una descripción pormenorizada de la oferta educativa de la que disponen. Lógicamente esta oferta no es uniforme dado que todos los centros no ofrecen lo mismo.

Señalan del mismo modo el número de alumnos que tienen matriculados y el número de profesores y profesoras que ejercen su función en el centro, y del personal de administración y servicios que complementa la acción educativa, así como para la gestión de los centros.

En lo que respecta al número de hombres y mujeres en la plantilla, las titulaciones, la jornada de trabajo, la forma de desarrollarse la jornada, etc, tanto en lo que respecta al profesorado como en lo que hace referencia a personal de administración y servicios, la información suministrada es suficiente y clarificadora.

En cuanto a los servicios de orientación, la situación de los centros de la muestra es dispar. Si bien todos ellos tienen este servicio tanto la composición del mismo como las tareas a

realizar y los colectivos (padres y madres, profesores y alumnos) no es en ningún caso uniforme.

La Asociación de madres y padres de alumnos no está presente en todos los centros y la afiliación a la misma es diversa, pero podemos considerarla alta ya que en los centros en los que la asociación existe la afiliación a la misma supera siempre el 75%. Las actividades a las que se dedican son múltiples y variadas, siendo la coordinación de las actividades extraescolares de los centros la más común. Por último, a pesar de que la relación entre la asociación y el equipo directivo no se haya hecho explícita en el documento, no sería arriesgado pensar que existe.

En cuanto a los servicios escolares (comedor, transporte, asistencia médica, seguro), las situaciones en los centros son muy variadas y no se puede extraer un patrón común. Los servicios educativos: actividades extraescolares y biblioteca, por el contrario, si están referenciados en todos los centros si bien la oferta es variada. En cuanto a las actividades extraescolares, en general no aparece un responsable de las mismas y la dependencia es, habitualmente de la Asociación de madres y padres de alumnos; como dato destacable no aparece en ningún caso los criterios de elección de las actividades extraescolares. En cuanto a la biblioteca, siempre se hace referencia al uso, a los usuarios, a los responsables, así como al tiempo que permanece abierta.

Las relaciones externas merecen una atención especial ya que solamente tres de los centros participantes en la experiencia, que coinciden con los que tienen ciclos formativos en su oferta educativa, señalan con cierta profusión las relaciones que tienen con instituciones no educativas. Casi todos los centros, y los que no lo hacen entendemos que puede ser por descuido, señalan las relaciones existentes con las Administraciones locales y con la Administración educativa.

Una vez realizado el análisis y descripción del contexto en el que se encuentran los centros educativos, se pidió proceder a realizar una valoración y un diagnóstico del mismo señalando los puntos fuertes y los principales recursos del centro, las necesidades y los puntos débiles, y una relación sistemática y equilibrada en su recorrido por las distintas dimensiones y aspectos del centro.

Como resultado de esta valoración y diagnóstico podemos señalar que:

- Cinco de los siete centros destacan cuales son los principales puntos fuertes de los mismos.
- Seis señalan los puntos débiles del centro
- Tres destacan los principales recursos.
- Cinco establecen prioridades para las necesidades del centro.
- En dos centros podemos afirmar que las relaciones establecidas recorren todos los aspectos del centro.

Podemos concluir que los Equipos Directivos, a pesar de hacer una descripción del contexto en el que se encuentran, no sistematizan esa información de manera que les ayude posteriormente en la elaboración del Plan de actuación ya que tiene dificultades para realizar un balance más valorativo y diagnóstico. Esta falta de sistematización puede tener como consecuencia que el plan de actuación elaborado no se apoye en los puntos fuertes del centro y no siempre responda a las principales necesidades detectadas.

Como resumen del análisis del contexto en la tabla 100 presentamos la presencia o ausencia de los diferentes aspecto analizados, haciendo referencia a los centro de titularidad femenina y masculina.

Tabla 100:
Análisis del contexto. (Fuente: elaboración propia)

ITEM	CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA
Titularidad	Presente	Presente
Localización	Presente	Presente
Instalaciones Equipamientos	Presente	Presente
Niveles Educativos	Presente	Presente
Profesorado	Presente	Presente
Personal de Administración y Servicios	Presente	Presente
Servicio de Orientación	Presente	Presente
Asociación de padres y madres	Dos de los cuatro centros no hacen referencia a ella	Uno de los tres centros no hace referencia a ella.
Servicios escolares	No presente	No presente
Servicios Educativos	Presente	Presente
Relaciones con el entorno	En 1 de los 4 centros no aparece el dato.	En 2 de los 3 centros no aparece el dato
Nivel valorativo y diagnóstico	• 3 de los 4 centros destacan los principales puntos fuertes del centro. • 2 de los 4 centros destacan los principales recursos de los que disponen. • Los 4 centros señalan los puntos débiles.	• 2 de los 3 centros destacan los principales puntos fuertes y los puntos débiles. • 1 de los 3 centros destaca los principales recursos de los que dispone. • 2 de los 3 centros establecen una relación de

• 3 de los 4 centros establecen una relación de necesidades. • Las relaciones de necesidades en ningún caso recorren todos los aspectos del centro.	• necesidades. • Las relaciones de necesidades en dos de los tres centros recorren todos los aspectos del centro.

Como se puede observar en la tabla resumen 90, los centros educativos participantes cumplen con los ítems que permiten realizar el análisis de la subdimensión que estamos estudiando aunque no en todos sus aspectos. Los siete centros de la muestra hacen mención a los datos que les permiten identificarse como centros y a las instalaciones que poseen, así como a la oferta educativa. El profesorado y sus características y el alumnado están presentes en toda la descripción que hacen los equipos directivos de sus contextos. Los aspectos que no están directamente relacionados con la actividad académica son descritos con desigual profundidad.

Tabla 101:

Resumen del Análisis del Contexto. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H7) Los equipos directivos realizan un análisis sistemático y completo de la situación del centro donde recogen y destacan los principales puntos fuertes del mismo, determinan cuales son las necesidades, y ambas relaciones son equilibradas en relación a las distintas dimensiones y componentes del centro.	SD4.1) ANÁLISIS DEL CONTEXTO	Describen la situación del centro	Todos los centros describen adecuadamente la situación de los centros
		Identifican sus puntos fuertes	5 de los 7 centros recogen cuales son su puntos fuertes
		Identifican sus puntos débiles	6 de los 7 centros recogen cuales son su puntos débiles
		Priorizan áreas de respuesta	5 de los 7 centros priorizan las necesidades.

6.2.2.2. Subdimensión 4.2: Modelo de funcionamiento

Entendemos por *modelo de funcionamiento* el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a su modelo de dirección, su estilo de liderazgo, y los roles y funciones que desempeñan

Al igual que en el resto de las subdimensiones correspondiente a esta dimensión 4, los datos para el análisis provienen del vaciado del documento del Proyecto de Dirección elaborado por los equipos directivos.

Todos los centros, sin excepción, enuncian la *misión* con afirmaciones que indican la pertenencia a determinados idearios y que hacen que justifiquen la existencia de los centros en esas comunidades. En general, hacen referencia a una educación integral explicando lo que significa este término en sus realidades, además presentan y exponen el estilo educativo de su centro.

Por el contrario, respecto a la *visión* podemos apreciar una cierta confusión conceptual. Enuncian intenciones o deseos que se encuentran más cerca de la misión que de la visión. En general, podemos afirmar que los Equipos Directivos que han elaborado el Proyecto de Dirección no enuncian una visión en el sentido de orientar la consecución de unos ciertos objetivos en un determinado plazo de tiempo, sino que los enunciados tienen más componentes que dan sentido a la existencia del centro. Se aprecia la necesidad de revisar conceptualmente el significado de la visión y que los equipos directivos definan cuáles serán los logros a conseguir durante el mandato del equipo directivo.

Cuando los Equipos Directivos definen el *modelo de organización* al que deben tender sus centros, apuestan claramente por la división entre Entidad Titular, que se reserva algunas responsabilidades finales y algunos derechos inherentes a la misma, y el resto de la comunidad Educativa. Apuestan por una organización donde la participación y

las corresponsabilidad sean forma de trabajo, por el trabajo en equipo, por las decisiones consensuadas y por la existencia de cauces para resolver los conflictos.

Entre las *cualidades humanas y éticas* que deben caracterizar a los miembros del Equipo Directivos aparecen aspectos comunes como: capacidad de escucha, capacidad de planificación, capacidad para resolver conflictos, flexibilidad, adaptación a situaciones nuevas, innovación.

Los equipos directivos señalan el *estilo de liderazgo* que asumen y al que deberán tender sus acciones. En general se identifican con un estilo de liderazgo transformacional, en términos de Bass. Tras esta primera declaración de intenciones, los equipos directivos señalan los aspectos donde ellos estiman que deben mostrar más empeño para profundizar en ese estilo de liderazgo.

La mayoría de los equipos Directivos, cuando hacen referencia a los *roles y funciones* que desempeñan, tanto desde el cargo unipersonal como desde el grupal, señalan al Reglamento de Régimen Interior (RRI) como el documento que define sus roles y tareas. Hacen revisiones

de los perfiles de funciones que éstos reglamentos les atribuyen, pero no detectan dificultades para su asunción o desempeño. En general no se hace referencia al carácter de las relaciones internas del equipo y no se hace mención al espacio funcional si es de colaboración o personal, es decir, si las funciones atribuidas son desempeñadas de forma unipersonal o colegiada. En cuanto a la revisión de las funciones a la luz de los roles de equipo, un centro de los que las hace propone modificaciones y solamente dos centros no hacen las revisiones desde la información que proporcionan los roles de equipo.

Tabla 102:

Modelo de funcionamiento. (Fuente: elaboración propia)

ITEM	CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA
Enuncian la misión	Si	Si
Enuncian la visión	Poco relevante	Poco relevante
Posibilitan la participación de la Comunidad Educativa	Si	Si
Señalan las cualidades humanas y éticas para el liderazgo del centro	Si	Si
Señalan el estilo de liderazgo que asumen para el centro	Si	Si
Define la naturaleza de cada cargo	Si	Si
Define el modelo de funcionamiento (personal o colegiado)	Colegiado	Se realiza en 2 de los 3 casos.
Define las relaciones de los miembros del equipo directivos (colaboración, dependencia, ...)	En 2 de los 4 se realiza	Se realiza en 2 de los 3 casos.
Los órganos unipersonales revisan su perfil de funciones	En 3 casos de los 4 se realiza	en 2 casos de los 3 se realiza
En las revisiones se detectan faltas de claridad, conflicto de roles, falta de competencia, sobrecarga de roles, falta de recursos.	No	Se detecta en 1 caso
Se revisan las funciones del equipo directivo a la luz de los roles de quipo.	Si	En 1 de los 3 se realiza
Han realizado una propuesta revisada de las funciones del equipo directivo	No	Si en 1 caso
Las propuestas son coherentes con las dificultades encontradas.	No se realizan en ningún caso	En 1 caso se realizan y son coherentes, en el resto no se realizan

Como se puede observan en la tabla resumen 92 los centros educativos participantes, con un grado aceptable de cumplimiento de los ítems, permiten realizar el análisis de la subdimensión que estamos estudiando.

Tabla 103:

Resumen del modelo de funcionamiento. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.			
HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H8) El proyecto de dirección elaborado explicita en el modelo de funcionamiento, la misión y la visión del centro, así como las cualidades humanas y éticas necesarias para llevarlo a término. Explicita del mismo modo el estilo de liderazgo que el equipo directivo ejercerá en la comunidad educativa y el modelo de organización y participación de la misma en la vida del centro.	Modelo de dirección y estilo de liderazgo	Misión y Visión	La misión aparece bien enunciada, no así la visión.
		Modelo de Organización	Aparece definido en los proyectos de dirección.
		Cualidades humanas y Éticas	Son enunciadas las cualidades humanas y éticas que caracterizan al Equipo Directivo: capacidad de escucha, capacidad de planificación, capacidad para resolver conflictos, flexibilidad, adaptación a situaciones nuevas, innovación.
		Estilo de liderazgo	Definen el estilo de liderazgo desde el que orientarán sus acciones, identificándose con un estilo transformacional.
H9) El proyecto de dirección elaborado define la naturaleza de los cargos directivos, explicita la jerarquía entre los miembros del equipo y revisa las funciones asignadas al equipo directivo a la luz del análisis de sus roles de equipo.	SD4.2) MODELO DE FUNCIONAMIENTO	Roles y jerarquías	Estudian los roles y sus jerarquías.
		Perfiles funcionales	Hacen revisiones de sus perfiles funcionales pero proponen pocas modificaciones.
		Roles de equipo	Hacen revisiones de los perfiles, pero no tienen una influencia relevante en la revisión de las funciones del equipo y sus miembros.

6.2.2.3. Subdimensión 4.3: Programa de Actuación

Entendemos por *Programa de Actuación* la planificación sistemática de las actuaciones que se van a desarrollar a medio plazo para dar respuesta a las necesidades detectadas.

Esta subdimensión, al igual que las anteriormente estudiadas, corresponde a la dimensión 4 y al igual que ellas, el vaciado del documento Proyecto de Dirección elaborado por los Equipos Directivos nos proporcionará los datos para su análisis

A partir de los diversos planes que integran los Programas de Actuación de cada Proyecto de Dirección podríamos formular algunas tendencias:

- Respecto a las necesidades detectadas, cinco de los siete equipos hacen propuesta de necesidades, en cuatro de los equipos la propuesta no recorre todos los ámbitos del centro de forma equilibrada, y en tres equipos de los siete equipos la propuesta de necesidades recorre todos los ámbitos del centro.

Podemos afirmar, sin embargo, que cuando los equipos directivos elaboran planes de actuación encontramos que:

- Los *objetivos*, de forma generalizada, son pertinentes y relevantes para dar respuesta a las necesidades formuladas y, además, son claros en su formulación.
- Las *actuaciones* señaladas son claras, precisas y coherentes con los objetivos, factibles y realistas, y que en el plan de actuación se señala quienes son los *responsables* y quienes los participantes.
- Los *tiempos* asignados a las actuaciones están definidos con precisión y parecen ser suficientes. Las actuaciones previstas se pueden llevar a cabo en el tiempo de vigencia del Proyecto de Dirección.
- En cuanto a los *criterios de evaluación* debemos señalar que contienen indicadores relevantes y pertinentes para el seguimiento y evaluación de las actuaciones, y que los indicadores permiten recoger información sobre lo evaluado.

Al analizar en paralelo el contenido de los Programas de Actuación podemos observar la presencia y frecuencia con que aparecen las propuestas referidas a determinados ámbitos de actuación:

- Los centros que programan actividades relacionadas con el ámbito de la *Planteamientos Institucionales* hacen referencia a los documentos base de los mismos Proyecto Educativo de centro, Proyecto Curricular de Centro y Reglamento de Régimen Interior.

- Los centros que hacen referencia a las *Estructuras organizativas* hacen referencia a la visibilidad del Equipo Directivo, las funciones del mismo y la comunicación con la comunidad educativa.
- Los centros que programan en el *ámbito del clima relacional* y calidad en el trabajo coinciden en las necesidades expresadas: mayor participación, comunicación y capacidad para resolver conflictos.
- En el ámbito de los *sectores de la comunidad* los planes de actuación hacen referencia, en general, a la participación en la vida del centro de los alumnos, padres y madres, y a una mayor implicación de Personal de Administración y Servicios.
- Los centros que programan actividades referentes a la *Innovación y la mejora* tienen como finalidad mejorar la formación continua del profesorado y la atención a la diversidad.

Tabla 104:

Ámbitos en el Programa de Actuación. (Fuente: elaboración propia)

ÁMBITOS	PRESENCIA EN CENTROS	NÚMERO DE PROYECTOS
Planteamientos Institucionales: Planes y Proyectos de centro	F2, F4, M1, M2	25
Sectores de la Comunidad Educativa	F2, M1, M2	16
Estructura organizativa	F1,F2, F3,F4, M1, M2	43
Ámbito de gestión	F1, F2, M1, M2	23
Sistema relacional: clima y calidad del trabajo	F1, F2, F4, M1	10
Recursos		
Relaciones externas	M2	1
Control y Evaluación	F1, M2	2
Innovación y mejora	M1	3

Respecto a la frecuencia de la aparición de los distintos ámbitos, como se puede observar en la tabla 104, ninguno de los centros educativos recorre todos los ámbitos en cuanto a los planes de actuación que elaboran para hacer frente a las necesidades detectadas. Donde se presentan mayor número de proyectos es en los ámbitos que están relacionados con la estructura organizativa (43), planteamientos institucionales (25) y ámbito de gestión (23); los ámbitos Sectores de la comunidad Educativa y Sistema relacional se sitúan a cierta distancia (16) y (10) respectivamente. Los ámbitos que tienen una menor presencia son: Relaciones

Externas, Control y Evaluación, e Innovación y mejora; incluso en el ámbito de Recursos no se plantea ninguna acción.

En cuanto al número de centros que concretan planes en los diferentes ámbitos podemos observar que seis de los siete centros los realizan en el ámbito de la estructura organizativa, cuatro en los de planteamientos institucionales, gestión y sistema relacional, y tres en los sectores de la comunidad educativa.

En cuanto a los centros, podemos decir que son el M2 y M1 los que hacen un recorrido más amplio por los ámbitos presentando objetivos en seis de los nueve ámbitos, seguidos de los F2, que lo hace en cinco, y el F1 en cuatro. Señalar que el centro M3 no hace recorrido pues no presenta plan de actuación.

Tabla 105:

Características del Programa de Actuación (a). (Fuente: elaboración propia)

ITEM	CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA
Enuncian las necesidades	3 de los 4 centros sí lo hacen	2 de los 3 centros lo hacen
Equilibrio entre dimensiones y otros aspectos del centro	Sí en 2 de los 4 centros	Si en 2 de los 3 centros
Necesidades a las que se da respuesta y su justificación	Si en 2 de los 4 centros	Sí en 1 de los 3 centros
Necesidad de plan específico	No	No
Actuaciones que no responden a necesidades	No	No
Objetivos claros y pertinentes	Si	Sí en 2 de los 3 centros
Actuaciones claras y precisas	Si en 3 de los 4 centros	Sí en 2 de los 3 centros
Temporalización realista y precisa	Si en 3 de los 4 centros	Si en 2 de los 3 centros
Criterios de evaluación con indicadores pertinentes y relevantes	Sí en los 4 centros	Sí en 1 de los 3 centros.

Como se puede observar en la tabla resumen 105 los centros educativos participantes, en general, relacionan las necesidades detectadas en todo el proceso de análisis del contexto del centro realizado previamente como punto de partida del proyecto, y así justifican o fundamentan las actuaciones propuestas en el programa de actuación, que, sin embargo, está bien elaborado.

Tabla 106:

Programa de actuación (b). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H10) El programa de actuación contiene las necesidades seleccionadas y las respuestas a las mismas. Esta respuesta se estructura en planes específicos de actuación que explicitan los objetivos a conseguir, las actuaciones a desarrollar, los responsables de las mismas, la temporalización y los criterios para su evaluación.	SD4.3.)PROGRAMA DE ACTUACIÓN	Necesidades Seleccionadas	Sí explicitan y priorizan las necesidades detectadas
		Respuesta a las necesidades	Sí se da respuesta a unas necesidades previamente detectadas
		Contenidos de los planes.	Los planes elaborados para dar respuesta a las necesidades tienen todos los apartados imprescindibles en los planes de actuación: Los objetivos pertinentes y relevantes; las actuaciones claras, precisas y coherentes con los objetivos; los tiempos; y los criterios de evaluación. Los proyectos plantean intervenciones refiriéndose fundamentalmente al funcionamiento de las estructuras escolares y los proyectos de centro; con una mínima presencia de la evaluación, la innovación y las relaciones externas.

6.2.2.4. Subdimensión 4.4: Recursos y Organización

Esta subdimensión denominada *Recursos* hace referencia a todos los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.

Los equipos directivos hacen un recorrido por los recursos de los que disponen y la organización con la que estructuran su trabajo.

Todos los Equipos directivos señalan la *composición* del mismo y los cargos que desempeñan, así como la antigüedad en el mismo que, como queda reflejado anteriormente es de 1,5 años. En general los Equipos Directivos, a tenor de la información que proporcionan, desarrollan su labor sin otros apoyos personales, pues solamente dos equipos hacen referencia a este tipo de ayudas.

Con respecto a los *recursos materiales* y espaciales algunos equipos no hacen explícitos estos espacios y recursos, los que lo hacen señalan que están suficientemente cubiertas las necesidades.

En general, los equipos no aportan información que detalle la *dinámica interna* del equipo en lo que se refiere al modo de trabajo y a la toma de decisiones. Tres de los siete equipos establecen un orden del día de sus reuniones y levantan ata de las mismas. Tan solo un centro

afirma planificar las actuaciones para desarrollar las decisiones tomadas y realizar un seguimiento y control de las mismas.

Tabla 107:

Recursos y organización (a). (Fuente: elaboración propia)

ITEM	CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA
Composición del Equipo	Si	Si
Apoyos al Equipo	Sí, en 1 de los 4 equipos	Sí en 1 de los 3 equipos
Tiempo de dedicación al cargo	Sí en 2 de los 4 equipos	Sí en 1 de los 3 equipos
Funcionamiento interno (reuniones, duración, orden del día, actas, documentación, ...)	• Sí en 3 de los 4 equipos aparece la periodicidad de las reuniones y la duración de las mismas. • En 2 centros de los 4 se hace mención al orden del día y a la redacción del acta • En un centro existen procedimientos para la toma de decisiones, se planifican las actuaciones, y se siguen y controlan los acuerdos alcanzados. • En ninguno de los centros se dice nada de: documentación relativa al orden del día, priorización de asuntos, reuniones de coordinación,	• 1 de los 3 centros menciona la periodicidad de las reuniones, orden del día y señala el responsable de las actas. • Los demás aspectos contemplados no aparecen en ningunos de los 3 centros: duración de las reuniones; procedimientos para la toma de decisiones; se planifican las actuaciones ;y se siguen y controlan los acuerdos alcanzados; documentación relativa al orden del día, priorización de asuntos, reuniones de coordinación,
Espacios para el Equipo y sus miembros	Sí en general	Sí en general
Recursos materiales	Sí en general	Sí en general

Como se puede observar en la tabla resumen 107, los centros educativos participantes, presentan una respuesta muy variada en cuanto a la organización y a los recursos disponibles no pudiéndose establecer un marco común a todos ellos, siendo los centros de titularidad femenina los que más preparan, desarrollan y controlan los acuerdos para su funcionamiento interno.

Tabla 108:

Recursos y Organización (b). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.			
HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H11) El proyecto de dirección tiene en cuenta los diferentes recursos (personales, de tiempo y organización, espacios y materiales) necesarios para su desarrollo.	SD4.4) RECURSOS Y ORGANIZACIÓN	Personales	Sí en cuanto a la composición.
		Tiempos y organización	Sí en cuanto a los tiempos de coordinación pero no en cuanto a los tiempos que emplean para su trabajo y organización interna.
		Espacios	Sí disponen de ellos.
		Recursos materiales	Disponen de los suficientes.

6.2.2.5. Subdimensión 4.5: Sistema o Procedimiento para su evaluación

Esta subdimensión hace referencia a que el Equipo Directivo diseña un procedimiento para realizar la evaluación del proyecto, concretando qué se va a evaluar, cuándo, cómo y por quién.

Los Equipos Directivos cuando planifican la evaluación del proyecto de dirección tienen planteamientos bastante dispares y con una diferencia bastante notoria entre los centros de titularidad femenina y los de titularidad masculina:

- En los centros femeninos, cuando lo hacen, tres de cuatro centros, se establece qué evaluar con indicadores de proceso y de producto, y del mismo modo se establece cuando se evaluará. Ninguno de los centros femeninos, cuatro, establece quién o quienes realizarán la evaluación y, dos de los cuatro, proponen metodologías de evaluación que permitan analizar el plan desarrollado por el Equipo Directivo.
- En los centros masculinos, en uno de los tres la evaluación de la actuación está totalmente diseñada, en los otros dos este plan de evaluación no se contempla.

Tabla 109:

Sistema/procedimiento para su evaluación.(a). (Fuente: elaboración propia)

ITEM	CENTROS DE TITULARIDAD FEMENINA	CENTROS DE TITULARIDAD MASCULINA
QUÉ: Contexto, estilo de dirección, recursos, actuaciones	Sí, 3 de 4	Sí en 1 de 3
CUÁNDO: Seguimiento y final	Sí, 3 de 4	Sí en 1 de 3
CÓMO: Actas, orden del día, memorias, análisis de resultados	Sí, 2 de 4	Sí en 1 de 3
QUIÉN: Equipo Directivo, profesorado, alumnos, ...	Sí en 1 de 4	Sí en 1 de 3

Como se puede apreciar en la Tabla 109, las diferencias en cuanto a la evaluación son muy acusadas y aunque ninguno de los grupos de directivos realiza un plan de evaluación completo, los centros mayoritariamente femeninos planifican, en general, mejor el proceso de evaluación que los centros mayoritariamente masculinos.

Tabla 110:

Sistema/procedimiento para su evaluación (b). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.2: Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.			
HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
	N		
H12) El proyecto de dirección contempla la evaluación del propio proyecto teniendo en cuenta: qué se evalúa, cómo, cuándo y quién evalúa	SD.4.5) SISTEMA/PROCEDIMIENTO PARA SU EVALUACIÓN	Qué evaluar	Los Equipos directivos de centros femeninos muestran una mejor programación de la evaluación que los masculinos en lo que se refiere al Qué, Cómo y Cuándo evaluar el Proyecto de Dirección.
		Cuándo evaluar	
		Cómo evaluar	
		Quiénes evalúan	Los equipos Directivos no hacen referencia a las personas, colectivos y organismos que realizarán la evaluación.

6.2.2.6. Algunas conclusiones.

Los equipos directivos a la hora de presentar el producto elaborado, es decir, el Proyecto de Dirección, lo hacen, como no podría ser de otra manera, atendiendo a la realidad de sus centros, y esto hace que la variedad sea la constante en los mismos. Cuando los centros hacen el *análisis del contexto* en el que se encuentran y al que tienen que dar respuesta, en general, las descripciones que hacen del mismo son pormenorizadas y completas; sin embargo, a la hora de hacer una valoración y un diagnóstico de la realidad las respuestas son muy diversas.

El análisis del *modelo de funcionamiento* nos proporciona datos en el sentido de que los equipos directivos hacen una revisión y una reflexión sobre el modelo, que enuncian la misión y la visión del centro, aunque esta última sea poco relevante, así como todo lo referente a cualidades, liderazgo y roles. En este sentido cabe decir que, a pesar de que se hace una revisión de funciones del equipo directivo a la luz de los roles de equipo, no se realizan, salvo en un caso, propuestas para superar las dificultades encontradas.

Los *programas de actuación*, en general, no recorren todos los ámbitos de la vida del centro y aquellos que están elaborados contienen todos los elementos necesarios para llevarlos a la práctica.

En cuanto a los *recursos y la organización*, los equipos directivos de la muestra señalan con desigual profundidad cuales son los recursos de los que disponen para su funcionamiento. Es llamativo que los centros de instituciones masculinas no hagan referencia a aspectos relacionados con la duración de las reuniones, los procedimientos para la toma de decisiones, la planifican las actuaciones y seguimiento y control de los acuerdos alcanzados, la documentación relativa al orden del día, la priorización de asuntos, y las reuniones de coordinación,

En cuanto a la *evaluación* decir que las diferencias entre los centros son muy importantes siendo los equipos masculinos los que peor planifican la evaluación.

Si realizamos un análisis comparado los equipos, podemos observar que los que han elaborado un programa de actuación escaso (F3) o no lo han hecho (M3) han manifestado en la entrevista en profundidad que percibían el trabajo como costoso, con dificultades, sin saber bien lo que tenían que hacer. El Equipo M3 que no realiza plan de actuación reconoce las dificultades que tiene para escribir y son conscientes de la necesidad de hacerlo para poder evaluarlo.

Los demás equipos F1, F2, F4, M1 y M2 realizan un programa de actuación bastante ajustado a la realidad que describen. En la entrevista en profundidad los equipos F1, F2, F4, M1 y M2 manifiestan su satisfacción por el proceso y los equipos F4 y M2 manifiestan también satisfacción por el producto

6.2.2.7. Hipótesis sobre: “El Proyecto de Dirección Elaborado: el producto”

Analizados los datos que nos proporciona el documento Proyecto de Dirección realizado por los equipos directivos sobre el “El Proyecto de Dirección Elaborado: el producto”, podemos afirmar que quedan confirmadas, con matices, las hipótesis asociadas a esta dimensión

H7) Los equipos directivos realizan un análisis sistemático y completo de la situación del centro donde recogen y destacan los principales puntos fuertes del mismo, determinan cuales

son las necesidades, y ambas relaciones son equilibradas en relación a las distintas dimensiones y componentes del centro.

- Los equipos hacen una descripción del contexto en el que encuentran, sin embargo la información obtenida no la sistematizan para elaborar el Proyecto de Dirección.

H8) El proyecto de dirección elaborado explicita en el modelo de funcionamiento la misión y la visión del centro así como las cualidades humanas y éticas necesarias para llevarlo a término. Explicita del mismo modo el estilo de liderazgo que el equipo directivo ejercerá en la comunidad educativa y el modelo de organización y participación de la misma en la vida del centro.

- Los términos en los que está definida esta hipótesis se cumplen en los proyectos de dirección presentados.

H9) El proyecto de dirección elaborado define la naturaleza de los cargos directivos, explicita la jerarquía entre los miembros del equipo y revisa las funciones asignadas al equipo directivo a la luz del análisis de sus roles de equipo.

- Los centros educativos, 5 de los 7, hacen revisiones de sus perfiles funcionales pero solamente hacen 1 propuesta de revisión.
- En cuanto a los roles de equipo, hacen revisiones de los perfiles (5 de los 7 centros) pero no tienen influencia relevante en las funciones del equipo y sus miembros.

H10) El programa de actuación contiene las necesidades seleccionadas y las respuestas a las mismas. Esta respuesta se estructura en planes específicos de actuación que explicitan los objetivos a conseguir, las actuaciones a desarrollar, los responsables de las mismas, la temporalización y los criterios para su evaluación.

- Los centros, cinco de los siete, señalan las necesidades y las respuestas.
- Los planes de actuación contienen: objetivos, actuaciones, responsables, la temporalización y los criterios de evaluación.

H11) El proyecto de dirección tiene en cuenta los diferentes recursos (personales, de tiempo y organización, espacios y materiales) necesarios para su desarrollo.

- En todos los Proyectos de Dirección se señalan los recursos de los que disponen los equipos directivos aunque se explicita en menor medida el modo de organización de los mismos.

H12) El proyecto de dirección contempla la evaluación del propio proyecto teniendo en cuenta: qué se evalúa, cómo, cuándo y quién evalúa.

- Lo equipos directivos femeninos muestran una mejor programación de la evaluación que los masculinos, detallando qué se evalúa, cuándo y cómo.
- Ninguno de los centros de la muestra señala quienes serán los colectivos o personas que realizarán la evaluación.

H6) Los equipos directivos elaboran un proyecto de dirección que tiene como componentes principales: el análisis de contexto, el modelo de funcionamiento (modelo de dirección y estilo de liderazgo, roles y funciones), el programa de actuación, los recursos y la organización, y la evaluación del mismo.

- Podemos afirmar que en términos generales, se cumple la misma teniendo en cuenta los matices introducidos en las subdimensiones que integran esta dimensión.

Tras la revisión bibliográfica realizada no se ha encontrado ningún estudio que analice el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación de los Proyectos de Dirección.

6.2.3. Dimensión 5 El proceso de desarrollo puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección.

La dimensión 5 está relacionada con el desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección, el cual entendemos como el proceso de implementación de lo programado en el proyecto de dirección elaborado por el Equipo Directivo y la posterior valoración para determinar lo logrado y lo que no se ha conseguido.

Esta dimensión la evaluaremos a través de cuatro variables: lo vivido y lo sentido durante la puesta en marcha del proyecto, las dificultades encontradas y su solución, las aportaciones y contribuciones, la satisfacción con la puesta en marcha y la evaluación como controlador del proceso y de la toma de decisiones.. La información que nos permita valorar estas variables la

aportará la 2ª entrevista en profundidad al Equipos Directivo que lleva por título “Análisis y Reflexión sobre el Desarrollo y Evaluación del Proyecto de Dirección”.

Tabla 111:

Dimensión 5: El proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, las vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.		
DIMENSIÓN	VARIABLES	HIPÓTESIS
D5) EL PROCESO DE DESARROLLO, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	Lo vivido y sentido durante la puesta en marcha del proyecto	H13) La entrevista recogerá y permitirá comprender las vivencias y la valoración de los miembros del equipo directivo en el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección.
	Las dificultades encontradas y su solución	H14) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha mejorado la dinámica para la toma de decisiones en el equipo directivo.
	Las aportaciones y contribuciones	H15) La puesta en marcha de las decisiones tomadas en el proyecto de dirección ha sido un proceso que los miembros del equipo directivo han vivido con desigual intensidad.
	La satisfacción con la puesta en marcha	H16).El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha permitido que los miembros del equipo directivo constaten las mejoras producidas y manifiesten la satisfacción por el trabajo realizado.
	La satisfacción por el resultado.	
	La evaluación como controladora de la puesta en marcha y la toma de decisiones.	

6.2.3.1. Lo vivido y lo sentido durante la puesta en marcha del proyecto

A la hora de expresar lo vivido y lo sentido valoran, en primer lugar *las ventajas* que la elaboración puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección les ha proporcionado, en el sentido de que les ha posibilitado plantear problemas, buscar soluciones para ponerlas en marcha al unísono y así crear cultura de equipo. Es importante la sensación que tienen los Equipos Directivos de que el Proyecto de Dirección ha ejercido una influencia positiva en ellos. Seis de los siete equipos de la muestra hacen referencia a la importancia del equipo.

Tabla 112:

Lo vivido y sentido (1):Las ventajas. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2 LO VIVIDO Y SENTIDO EN LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO: LAS VENTAJAS
- El hacer todo esto (Proyecto de Dirección) nos ha ayudado a plantear ciertos problemas, a cómo hacer las cosas. (EP2/M2) - Mirándolo bien este documento nos puede ayudar como Equipo Directivo si lo tomamos como un documento vivo, pero la vida no nos ha dejado, nos falta imaginación.(EP2/F1) - Crear cultura de que existe un equipo no se hace en dos años o en tres. Crear cultura de equipo lleva mucho tiempo y

-
- nosotros no tenemos esa tradición y es un inconveniente muy grande. (EP2/F4)
- El Equipo Directivo está en una fase de construcción de documentos, de elaboración. Nos va bien pero estamos construyendo. (EP2/M2)
 - El hecho de que una serie de personas estén trabajando al unísono y dando a conocer todo esto desde la corresponsabilidad en muy bueno. (EP2/M2)
 - Como equipo creo que vamos formándonos. (EP2/M1)
 - El Equipo Directivo se percibe como necesario. (EP3/F3)
 - Es muy importante el Equipo Directivo en orden a la actuación. Una cosa es que tomamos la decisión y otra es que los demás perciban ese organismo y creo que muchos no lo perciben. (EP2/F3)
 - A mí personalmente me ha ayudado mucho y para las cosas que se querían poner en marcha hemos estado muy motivados los miembros del Equipo Directivo. (EP2/F1)
 - Es un proyecto real que es lo que queríamos. (EP2/F1)
 - El proyecto en sí, creo que fue un momento bueno para el equipo para pararnos, y ver las necesidades que tenía el centro, y fue como la iniciativa para que nosotros pusiéramos en marcha algo organizado que nos ayude. (EP2/F1)
 - Tenemos la sensación de que lo estamos llevando a la práctica diariamente. (EP2/M3)
 - Vamos priorizando las necesidades, sabiendo lo que es lo más importante, lo más factible, a más corto y a más largo plazo. (EP2/M2)
-

La puesta en marcha del Proyecto de Dirección obliga a la *reflexión* al equipo, a ser más sistemáticos y también a realizar algunos cambios sobre la marcha. Por otra parte ven la necesidad de hacerse “propietarios” del Proyecto de Dirección, y de trabajar de una forma diferente. Cuatro de los siete equipos manifiestan esta necesidad, lo que nuestra la atención que prestan los equipos al *desarrollo* de los proyectos

Tabla 113:

Lo vivido y sentido (2): Reflexión y Desarrollo. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2 LO VIVIDO Y SENTIDO EN LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO: REFLEXIÓN Y DESARROLLO

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ven la vida del centro y los papeles que hay que hacer. Quizás hay que hacer una parada y reflexión y ver si están siendo eficaces, o los hacemos porque los tenemos que hacer. (EP2/F3) • Los cambios han ido sobre unos planteamientos que teníamos antes, siguiendo una línea de actuación. (EP2/F3) • Se percibe un sentido distinto a la hora de trabajar, más organizado, más puntos concretos y con cosas más reales. (EP2/M2) • Trabajamos más sistemáticamente. (EP2/M2) • Creo que los papeles están bien hechos pero que no sirven de nada si uno no los vivencia y los quiere hacer suyos. (EP2/F4) • En ocasiones nos cuesta vibrar, nos cuesta entusiasrnos. (EP2/M3) |
|--|
-

Los Equipos Directivos ven la participación de la *comunidad educativa* como un factor importante para el desarrollo del Proyecto de Dirección y para que el Equipo Directivo lidere su desarrollo. Los Equipos Directivos se muestran conscientes de que están en un momento medio del desarrollo del Proyecto de Dirección, es decir, que hay tiempo para desarrollarlo por completo. Cuatro de los siete equipos son conscientes de la importancia de la Comunidad Educativa en todo el desarrollo del Proyecto de Dirección. Entre estos cinco equipos estaban todos los de titularidad masculina, tres, y dos de titularidad femenina.

Tabla 114:

Lo vivido y sentido (3): Participación de la Comunidad Educativa (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
LO VIVIDO Y SENTIDO EN LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO: PARTICIPACIÓN DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA**

- Hemos hecho un gran esfuerzo de participación para que nadie se quede al margen. (EP2/F3)
- El conocimiento de la misión y de la visión en profesores y padres nuevos, eso es lo que hacemos en encuentros. (EP2/F3)
- La comunidad educativa colabora plenamente en lo que le llames a hacer. (EP2/M2)
- Tenemos la sensación de que aún tenemos dos años más y que podemos continuar. (EP2/M1)
- Se trata de contar con la gente, con su opinión, transmitirla, escuchar sus propuestas. (EP2/M1)
- El liderazgo que nos habíamos propuesto es un liderazgo de coordinación. Hemos intentado que funcione mejor la comunicación y la coordinación. (EP2/M1)
- Ellos creo que ven un liderazgo que sale del equipo y no de unas personas concretas. (EP2/M1)
- El organigrama está funcionando con solvencia. (EP2/M4)
- He aprendido que transmitimos o que vivimos no lo que podemos enseñar teóricamente. (EP2/M2)
- Se ha hecho el esfuerzo de integrar a toda la comunidad educativa pero no siempre ha sido posible. (EP2/F3)
- Recoger las sugerencias, las dificultades y colocarlas en un papel tiene sentido y lo bueno sería poder dar respuesta inmediata a todas estas necesidades. (EP2/M1)
- Se pidió a la comunidad educativa las propuestas de mejora que luego fue lo que básicamente se recogió. (EP2/M1)
- Si recoges lo que otros proponen eso es una fuente de sensibilidad y de identificación. (EP2/M1)

Los miembros de los Equipos Directivos pusieron también de manifiesto sus dudas respecto a si este Proyecto ayudaría para el cambio en el funcionamiento. Varios pueden ser los motivos de esta duda; uno de ellos tiene que ver con el funcionamiento del propio Equipo Directivo, sobre la dificultad de la propia puesta en marcha, la vida del día a día, y por último la falta de organización. Cuatro equipos, dos de titularidad masculina y dos de titularidad femenina presentan *dudas sobre el cambio* que se produciría con el Proyecto de Dirección. Es posible que alguna influencia sobre este aspecto tenga el hecho de que esta evaluación se realiza al finalizar el primer año de puesta en marcha y los cambios aún pueden no estar consolidados.

Tabla 115:

Lo vivido y sentido: Dudas sobre el cambio (4) (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
LO VIVIDO Y SENTIDO EN LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO: DUDAS SOBRE EL CAMBIO**

- Si ahora lo tuviera que hacer no lo haría tan ambicioso. (EP2/M1)
- Al principio creíamos que iba a ser más fácil y que nos hemos dado cuenta de que en el fluir de la vida hay una historia que pesa mucho y crear esa forma de funcionar no se va a hacer de la noche a la mañana. (EP2/F4)
- Esto no es nada fácil de hacer. (EP2/F4)
- Cuando elaboramos el Proyecto me parecía que nos iba a ayudar a funcionar de manera diferente, tenía muchas expectativas y después de un año me pregunto si sirve para algo. (EP2/F4)
- Al principio era algo nuevo, te crea expectativas al principio bastante interesantes, después la desmotivación y la desilusión hacia lo que es el Equipo Directivo. (EP2/F4)
- Ha sido una carga. La vida del colegio nos come, quizás también nos falta organización. (EP2/F1)
- Esto del Proyecto de Dirección está muy bien como formación, pero después tiene mucha cosa para llevarlo a cabo. (EP2/F3)
- Como no tengo conciencia de Proyecto de Dirección para mí ha sido un trabajo “plus”, para mí ha sido una especie de carga. (EP2/F1)

- La sensación que tengo yo es la de correa de transmisión de las decisiones de la titularidad. (EP2/F4)
- El trabajo de departamento es otra cosa que se ha iniciado y esos son puntos que están en el plan de dirección. (EP2/F3)
- Transmitir, creo que es fácil, yo creo que la mayoría incluye rasgos que son asumibles por todos, es algo de lo que habla y se práctica constantemente. (EP2/M3)
- La gran mayoría entiende los rasgos que corresponden a nuestro carácter propio, que no es papel. (EP2/M3)
- Nos ha ayudado a relacionar la misión y la visión con nuestro entorno. (EP2/M3)
- El plan de actuación lo hemos tenido que cambiar, al estar en calidad, la multiplicación de reuniones se hacía inviable. (EP2/M2)

6.2.3.2. Las dificultades encontradas

La mayor dificultad percibida por dos de los siete Equipos Directivos es precisamente la *falta de equipo, de cultura de trabajo en equipo*, la falta de visualización en el centro del equipo, y en ocasiones del propio funcionamiento del equipo, y así lo hacen ver en afirmaciones como las recogidas en la tabla XX. El Equipo Directivo que expresa mayores dificultades para trabajar en equipo es el equipo que manifiesta más dudas respecto a la puesta en marcha.

Tabla 116:

Dificultades encontradas (1): Cultura de Equipo (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2: LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS: CULTURA DE EQUIPO

- Nos falta muy adentro lo que es una cultura de equipo. (EP2/F4)
- Creo que somos personas que nos reunimos que trabajamos juntos pero que seguimos siendo individualidades, y mientras sigamos así esto no tiene sentido. (EP2/F4)
- El equipo no funciona de forma colegiada, ¿entonces para qué sirve? No hay funcionamiento de equipo. (EP2/F4)
- En el centro el Equipo Directivo suena en los profesores pero dudaría que lo haga en los alumnos y en los padres. (EP2/F4)
- Poca visibilidad que tiene el Equipo Directivo en sí. (EP2/F3)
- No se tiene visión de grupo en el colegio. (EP2/F3)
- La no existencia de Equipo Directivo sino de individualidades que trabajan juntas a mí me lleva a desmotivarme ya a desilusionarme. La sensación mía es de bastante desilusión. (EP2/F4)
- Mi desmotivación no está con el Proyecto de Dirección sino en que nosotros no sepamos encarnarlo. (EP2/F4)
- No estamos contentos, trabajar en Equipo es difícil, trabajamos en grupo, juntos pero no realmente en equipo. Ahí es donde está nuestra insatisfacción, no en el Proyecto. (EP2/F4)

Los miembros de cuatro de los siete Equipos Directivos encuentran dificultades cuando hablamos concretamente de *roles de equipo*. En unos casos hacen referencia a la inconsciencia de los roles que desarrollan. También señalan que el Proyecto de Dirección les ha servido para tomar conciencia de los roles de equipo, a pesar de que en ocasiones la dificultad de desarrollar el propio rol hace que lo abandonen y se sitúen en otro que les resulta más cómodo.

Tabla 117:

Dificultades encontradas (2): Roles de equipo. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2: LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS: ROLES DE EQUIPO
• Ayudarnos a pensar nos hace tomar consciencia de los roles y de cuestiones así. (EP2/F3) • No haber podido mantener mi rol me ha hecho sentir mal y he preferido desarrollar otro donde me sentía mejor. (EP2/F1) • Funcionamos más por cargo que por capacidades personales. El cargo condiciona. (EP2/M2) • Cuando se busca el perfil del rol no tienes que pensar primero en el Equipo Directivo, debes pensar primero en la etapa en la que vas a trabajar. (EP2/M1) • Siempre tienes que asumir capacidades y perfiles. Muchas veces la motivación de las personas suple la falta de capacidades. (EP2/M1) • Los roles no nos han servido, a mi edad no cambia nadie. (EP2/M2)

Seis de los siete Equipos Directivos de la muestra son conscientes del esfuerzo realizado para *integrar a la comunidad educativa* en la elaboración y desarrollo del Proyecto de Dirección, aun así, las personas que no han querido o no se han sentido integradas en el Proyecto son percibidas como un problema y ellas mismas perciben el Proyecto de Dirección como un problema; sin embargo, los Equipos Directivos reconocen la necesidad de hacer partícipe a la comunidad educativa y vibrar con el propio proyecto.

Tabla 118:

Dificultades encontradas (3): Integrar a la comunidad educativa. (Fuente: elaboración propia)

AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2: LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS: INTEGRAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA
• Se ha hecho el esfuerzo de integrar a toda la comunidad educativa pero no siempre ha sido posible. (EP2/F3) • Recoger las sugerencias, las dificultades y colocarlas en un papel tiene sentido y lo bueno sería poder dar respuesta inmediata a todas estas necesidades. (EP2/M1) • Se pidió a la comunidad educativa las propuestas de mejora que luego fue lo que básicamente se recogió. (EP2/M1) • Si recoges lo que otros proponen eso es una fuente de sensibilidad y de identificación. (EP2/M1) • No ha habido grandes dificultades, únicamente gente concreta que no se ha querido subir al carro, que se están quedando fuera. (EP2/M2) • No puedo evaluar ni hablar de cómo me siento en algo en lo que no participo. (EP2/F3) • Creo que los papeles están bien hechos pero que no sirven de nada si uno no los vivencia y los quiere hacer suyos. (EP2/F4) • No hemos realizado el Proyecto con la Comunidad Educativa. (EP2/F2) • En ocasiones nos cuesta vibrar, nos cuesta entusiasmarlos. (EP2/M3)

6.2.3.3. Las aportaciones

Los siete equipos de la muestra reconocen que el Proyecto de dirección les ha ayudado en diferentes aspectos de la vida del centro. No todos los equipos hacen mención a los mismos aspectos pero todos ellos están recogidos. Destacamos a continuación los tres aspectos más citados de acuerdo a su frecuencia.

- Los Equipos Directivos entienden que el *estilo de liderazgo* va siendo implantado adecuadamente. (5 de los 7 equipos).

Tabla 119:

Aportaciones (1): Implantación del Estilo de Liderazgo. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
APORTACIONES: IMPLANTACIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO**

- Podríamos decir que el estilo de liderazgo y de dirección que hemos querido implantar va por buen camino. (EP2/F3)
- El liderazgo que hemos tratado de implementar es participativo que lleva a corresponsabilidad a la comunidad educativa. (EP2/M1)
- Se trata de contar con la gente, con su opinión, transmitirla, escuchar sus propuestas. (EP2/M1)
- El liderazgo que nos habíamos propuesto es un liderazgo de coordinación. Hemos intentado que funcione mejor la comunicación y la coordinación. (EP2/M1)
- Ellos creo que ven un liderazgo que sale del equipo y no de unas personas concretas. (EP2/M1)
- El organigrama está funcionando con solvencia. (EP2/M3)
- He aprendido que transmitimos lo que vivimos no lo que podemos enseñar teóricamente. (EP2/M2)
- El claustro está comenzando a sentir un algo de una nueva cultura y lo dijeron en la memoria final del curso. (EP2/F4)

La *puesta en marcha* y la *toma de decisiones* ha ayudado de manera importante a los equipos. (4 de los 7 equipos).

Tabla 120:

Aportaciones (2): Implantación real del proyecto. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
APORTACIONES: IMPLANTACIÓN REAL DEL PROYECTO**

- A mí personalmente me ha ayudado mucho y para las cosas que se querían poner en marcha hemos estado muy motivados los miembros del Equipo Directivo. (EP2/F1)
- Es un proyecto real que es lo que queríamos. (EP2/F1)
- El proyecto en sí, creo que fue un momento bueno para el equipo para pararnos, y ver las necesidades que tenía el centro, y fue como la iniciativa para que nosotros pusiéramos en marcha algo organizado que nos ayude. (EP2/F1)
- Tenemos la sensación de que lo estamos llevando a la práctica diariamente. (EP2/M3)
- Vamos priorizando las necesidades, sabiendo lo que es lo más importante, lo más factible, a más corto y a más largo plazo. (EP2/M2)
- Cuando ha surgido un problema, se trata, se expone a pesar de las ideas contrarias y se asume la decisión. (EP2/F3)
- Tomamos decisiones por consenso, no votamos, llegamos por convencimiento. (EP2/F3)

En general, se reconoce que el Proyecto de Dirección ayuda a *visualizar aspectos importantes* de la vida del centro, aspectos que permanecerían ocultos sin este ejercicio de elaborar un proyecto. (3 de los 7 equipos).

Tabla 121:

Aportaciones (3): Visualizar aspectos importantes. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
APORTACIONES: VISUALIZAR ASPECTOS IMPORTANTES**

- El trabajo de departamento es otra cosa que se ha iniciado y esos son puntos que están en el plan de dirección. (EP2/F3)
- Transmitir, creo que es fácil, yo creo que la mayoría incluye rasgos que son asumibles por todos, es algo de lo que habla y se práctica constantemente. (EP2/M3)
- La gran mayoría entiende los rasgos que corresponden a nuestro carácter propio, que no es papel. (EP2/M3)
- Nos ha ayudado a relacionar la misión y la visión con nuestro entorno. (EP2/M2)
- El plan de actuación lo hemos tenido que cambiar, al estar en calidad, la multiplicación de reuniones se hacía inviable. (EP2/M2)

6.2.3.4. La satisfacción con la puesta en marcha

Tanto al abordar la satisfacción desde el punto de vista individual como al hacerlo como equipo se percibe un alto grado de bienestar, de satisfacción. Seis de los siete equipos de la muestra manifiestan su satisfacción por la puesta en marcha del Proyecto de dirección. Esta satisfacción no se manifiesta con la misma intensidad en todos los ámbitos de actuación pero todos ellos se encuentran presentes.

Es importante destacar el grado de *satisfacción personal y de equipo* que manifiestan tres equipos, en especial el F3.

Tabla 122:

Satisfacción con la puesta en marcha (1): Satisfacción personal y de Equipo. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
SATISFACCIÓN CON LA PUESTA EN MARCHA: SATISFACCIÓN PERSONAL Y DE EQUIPO**

- Yo estoy de acuerdo en el que para mí todo era bueno, quizás yo he vivido un proceso que empecé con mucha energía que me quemé pronto pero que el equipo me salvó. (EP2/F1)
- Me ha servido para aclarar mis ideas para ver lo que realmente tiene importancia, y en los momentos de crisis sales reforzado y reafirmandote. (EP2/F1)
- Me siento bien, se cuenta conmigo. (EP2/F3)
- Me siento satisfechísimo cuando veo que las cosas se van cumpliendo, se van realizando, cosas que estaban ahí en el horizonte y que cuando cubres etapas hay una satisfacción inmensa. (EP2/M2)
- Me siento ayudado por los compañeros, se ha cambiado, y me hace sentirme mejor con lo cual yo puedo transmitir mejora a los demás. (EP2/M2)
- Como Equipo Directivo nos sentimos bien lo que nos desbordan son los cuestionarios con esa cantidad de preguntas. (EP2/F3)
- El Proyecto en sí y en trabajo del Equipo Directivo bien. (EP2/F3)
- Estamos razonablemente satisfechos de que haya un Proyecto de Dirección y de que haya un Equipo Directivo. (EP2/F3)
- El Proyecto de Dirección ha sido asumido por el Equipo Directivo como algo propio. (EP2/F3)
- Somos un equipo no un grupo de personas. (EP2/F3)
- Este equipo con esta energía ha dinamizado el centro. (EP2/F3)

La participación e implicación de diferentes sectores de la *comunidad educativa* ha tenido una repercusión muy favorable en los niveles de satisfacción, y son tres de los siete equipos los que así lo ponen de manifiesto.

Tabla 123:

Satisfacción con la puesta en marcha: Implicación de la Comunidad Educativa (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
SATISFACCIÓN CON LA PUESTA EN MARCHA: IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA**

- La valoración de la puesta en marcha nos ha agradado al ver la repercusión que ha tenido sobre el profesorado que es el que vive más de cerca los cambios. (EP2/F3)
- Ha habido mucha participación, se procura que todo el mundo se sienta partícipe de las decisiones. (EP2/F3)
- Percibo que la gente está contenta, que aprueban nuestra tarea, nuestro trabajo. Lo ven como positivo. (EP2/M1)
- La gente se siente escuchada. (EP2/F3)
- Nos hemos alegrado de tener esta tarea. Es difícil que la interpretación de los acuerdos sea igual para todo el mundo. (EP2/M1)
- La asunción del proyecto por parte de nuestros compañeros la juzgo como que hemos sabido transmitir. (EP2/M3)
- Veo que se han hecho cosa de coordinación general y que la gente ha participado. (EP2/M1)
- Es misión nuestra animar a los profesores, nosotros tenemos que estar por delante. (EP2/M1)

También los Equipos Directivos son conscientes de que hay que seguir trabajando en la misma línea, tratando de superar las dificultades. En general se aprecia un nivel de satisfacción elevado desde distintos puntos de vista que, sin dejar de ver las dificultades, ayudan a los Equipos Directivos a *mirar hacia el futuro con optimismo*.

Tabla 124:

Satisfacción con la puesta en marcha: Mirar al futuro con optimismo (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
SATISFACCIÓN CON LA PUESTA EN MARCHA: MIRAR AL FUTURO CON OPTIMISMO**

- Nos hemos sentido bien en la puesta en marcha del Proyecto de Dirección pero nos parece demasiada complejidad del proceso para nuestras necesidades reales. (EP2/F3)
- Primero tendríamos que evaluarlo personalmente y ver si como miembro del equipo desarrollamos nuestros papeles. La dificultad es para mí la primera parte. (EP2/F3)
- En ocasiones es importante dejarlo (el Equipo Directivo) y ver las cosas desde otras perspectivas. (EP2/F2)
- En el aprendizaje a distancia se echa de menos al experto cuando uno se siente desorientado. (EP2/M2)
- La presencia es importante sobre todo al principio cuando estás más despistado. (EP2/M2)
- Es un proceso largo como para decir que lo hemos conseguido. (EP2/M2)
- Hay una gran sensación de satisfacción. (EP2/M2)
- Lo más duro fue elaborarlo. (EP2/M2)
- Era la primera vez, ahora tenemos experiencia, la primera parte fue tediosa, la segunda más gratificante. (EP2/M2)
- Lo importante es decir que el Proyecto de Dirección nos ha llevado a buen sitio, que ha servido (EP2/M1).
- Tengo la sensación que hay que ayudar entre todos y lo hemos conseguido. (EP2/F1)
- Siento una gran satisfacción sobre nuestro trabajo como equipo, como grupo por la repercusión que esto ha tenido sobre la comunidad educativa. (EP2/F3)
- Todo lo que se plantea es fruto de un trabajo anterior, fruto del Proyecto de Dirección. (EP2/F3)
- Nos sentimos satisfechos. (EP2/F3)

6.2.3.5. La Evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones

Cuando los miembros de los Equipos Directivos reflexionan sobre *la evaluación* la perciben como un momento del proceso importante y positivo y así se manifiestan 4 de los siete equipos. De todas formas, no todo es percibido como positivo en la evaluación, en ocasiones se percibe como no integradora y como un proceso que debe ser más profundo. La evaluación es algo que se está *aprendiendo* a hacer y que es importante para *mantener el proyecto*.

Tabla 125:

La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones: Aprender a evaluar y mantener vivo el proyecto. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
LA EVALUACIÓN COMO CONTROLADORA DEL PROCESO Y DE LA TOMA DE DECISIONES:
APRENDER A EVALUAR Y MANTENER VIVO EL PROYECTO**

- La evaluación la vemos como positiva, necesaria pero dura. Es difícil que la interpretación de los acuerdos sea igual para todo el mundo. (EP2/F3)
- Ahora tenemos un planteamiento de cara a la calidad, solamente porque lo llevamos a cabo nosotros nos lo creemos y eso se nota. Solamente hay que ver las evaluaciones de los compañeros. (EP2/M3)
- Hemos visto como evaluar de una forma más concreta y no de oído. Estas cosas se están haciendo y con un sentido de mejora. (EP2/M2)
- Al principio de curso escribir y evaluar nos ha ayudado mucho. Se nota mucho. (EP2/M2)
- La evaluación sirvió como rehabilitación del proyecto, como decir que sigue vivo. (EP2/M1)
- A la hora de evaluarlo (el Proyecto de Dirección) aparece que está vivo. (EP2/M1)
- La evaluación, esta evaluación no es una Evaluación del Equipo Directivo. (EP2/F1)
- Algunos trabajos extra y la evaluación la hemos tenido que hacer fuera del trabajo diario sí que ha sido decir, vamos bien, ahí nos hemos pasado, hemos sido superficiales. (EP2/F1)
- La reunión que mejor recuerdo es cuando elaboramos el documento de evaluación me sentí bien. (EP2/M1)

Algunos de los problemas que aparecen en la evaluación y que son recurrentes en toda la entrevista son la *falta de tiempo*, la falta de *organización*, la necesidad de asunción del Proyecto y la uniformidad en la interpretación de los acuerdos. Estos se manifiestan entre los equipos de titularidad femenina.

Tabla 126:

La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones: Falta de tiempo y organización. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
LA EVALUACIÓN COMO CONTROLADORA DEL PROCESO Y DE LA TOMA DE DECISIONES:
FALTA DE TIEMPO Y ORGANIZACIÓN**

- No hay tiempo para todo. Los imprevistos son grandes y los factores externos han condicionado la evaluación del Proyecto de Dirección. (EP2/F1)
- Necesitamos tiempo para cada uno, para sus tareas y eso no lo hemos tenido. (EP2/F1)
- El problema está ahí que el proyecto que tiene valores bastante buenos lo tienes que hacer tuyo. El nivel de ideas está bastante bien. (EP2/F4)
- Hay cosas que se deberían organizar y no se hacen. (EP2/F1)
- Es difícil que la interpretación de los acuerdos sea igual para todo el mundo. (EP2/F3)

A pesar de todo, los Equipos Directivos son conscientes de que la evaluación les sirve como punto de partida para nuevas actuaciones y que se encuentran dentro de un proceso en el cual es imprescindible ser equipo; en definitiva, es un medio y un *camino para la mejora*.

Tabla 127:

La evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones Camino para la mejora. (Fuente: elaboración propia)

**AFIRMACIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2:
LA EVALUACIÓN COMO CONTROLADORA DEL PROCESO Y DE LA TOMA DE DECISIONES:
CAMINO PARA LA MEJORA**

- Somos un buen equipo y nos entendemos bien. (EP2/M2)
- Las cosas que son peor valoradas nos han servido de punto de partida para programas que hemos empezado a hacer este año. Es difícil que la interpretación de los acuerdos sea igual para todo el mundo. (EP2/F3)
- Esto es un proceso, nos hemos dado cuenta de que tenemos que ir realizando cosas. (EP2/M1)

6.2.3.6. Vivencias diferenciales ante la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección

De los equipos directivos pertenecientes a la muestra, es el equipo F2 el que menos valora la puesta en marcha del proceso y evaluación del proyecto de dirección. Los equipos masculinos muestran una mayor satisfacción con la puesta en marcha y junto a ellos el F3 de los equipos femeninos. Cabe destacar que el equipo F4 no hace ninguna referencia a la satisfacción por la puesta en marcha del Proyecto de Dirección y, sin embargo, ve como positiva su elaboración y la ayuda que aporta al equipo directivo para trabajar de forma diferente. Por otra parte, en la evaluación solamente hace constar necesidad de “apropiarse” del Proyecto de Dirección.

6.2.3.7. Hipótesis relacionadas con “El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección

El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección es el final de un camino iniciado por los Equipos Directivos al tomar la decisión de afrontar el reto de la elaboración del Proyecto de Dirección. Los Equipos directivos en esta entrevista en profundidad tienen la oportunidad de verbalizar todo lo que les ha supuesto llevar a la práctica lo que estaba escrito en el proyecto durante el primer año de su implantación, analizar las actuaciones, observar sus vivencias, captar los efectos que ha tenido este proyecto sobre el propio Equipo Directivo y manifestar la satisfacción por el trabajo realizado.

Si comparamos los procesos de elaboración del proyecto de Dirección y el de Puesta en marcha y evaluación del mismo observamos que son los equipos directivos de titularidad masculinos (M1, M2, M3) quienes mayor información aportan sobre el proyecto de dirección y también los que manifiesten mayor satisfacción. En el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección los equipos directivos de titularidad masculina (M1, M2 y M3) y los de titularidad femenina (F2 y F4) manifestaron inseguridades, las dificultades para escribir, la escasez de tiempo para realizar el proyecto y el bienestar experimentado cuando estuvo terminado les atribuyeron importancia a la cohesión ganada como equipo, a la necesidad de delegar, al propio equipo directivo y a la dirección como equipo. Todos ellos se manifestaron como satisfechos con el proceso y el producto.

Los equipos de titularidad femenina (F1 y F3) hacen escasas aportaciones al proceso de elaboración del Proyecto de Dirección, se centran en la dificultad para escribir, la falta de tiempo y la importancia de la delegación. Estos equipos con las dificultades encontradas parece que no han vivido el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección como una oportunidad para evaluar el centro y ponerse metas a medio plazo, sino como algo que era necesario hacer quizá porque la Institución de la que depende el centro así lo decidió.

Interpretando los datos que nos aporta la segunda entrevista en profundidad observamos que son los equipos de titularidad masculina (M1, M2 y M3) junto a los de titularidad femenina (F3 y F4) los que más información aportan sobre la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección. Indican que el proceso tiene ventajas, que invita a la reflexión y al desarrollo del proyecto, que implica a la comunidad educativa pero que no está exento de dificultades que hacen dudar sobre el cambio, que falta cultura de equipo y que la reflexión sobre los roles no sirve pues no se piensa en el equipo sino donde se trabaja, en ocasiones manifiestan dificultades para integrar a la comunidad educativa. La puesta en marcha y la evaluación del Proyecto de Dirección les ha aportado la posibilidad de implantar un estilo de liderazgo y al implantar el proyecto visualizar aspectos importantes de la vida del centro. Se sienten satisfechos tanto personalmente como en equipo lo que les permite mirar al futuro con optimismo. La evaluación les permite aprender a evaluar y a mantener vivo el proyecto, a ser consciente de la falta de tiempo y de organización y a ver a la evaluación como un medio y un camino de mejora.

Los equipos de titularidad femenina (F1 y F2) no aportan demasiada información sobre el proceso. Es relevante que el equipo F1 en ninguna de las dos entrevistas ha aportado opiniones significativas aunque en esta segunda manifiesta que la puesta en marcha y la

evaluación del Proyecto de Dirección tiene ventajas, a pesar de que les genera dudas, apelan a la falta de tiempo y se sienten satisfechos a nivel personal y como equipo.

El equipo F2, si bien ha realizado la evaluación del proyecto de dirección no aporta informaciones relevantes sobre el mismo.

Es significativa la evolución del equipo F3 pues en la elaboración del proyecto apenas aportó información relevante y en la puesta en marcha y evaluación se ha mostrado activo y participativo.

Analizados los datos que nos proporciona la entrevista en profundidad realizada a los equipos directivos sobre el “El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección” podemos afirmar que quedan confirmadas las hipótesis asociadas a esta dimensión:

H13) La entrevista recogerá y permitirá comprender las vivencias y la valoración de los miembros del equipo directivo en el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección

H14) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha mejorado la dinámica para la toma de decisiones en el equipo directivo

H15) La puesta en marcha de las decisiones tomadas en el proyecto de dirección ha sido un proceso que los miembros del equipo directivo han vivido con desigual intensidad

H16) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha permitido que los miembros del equipo directivo constaten las mejoras producidas y manifiesten la satisfacción por el trabajo realizado

Tabla 128:

Tabla resumen del proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 4: Conocer las percepciones, las vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLE	CONCLUSIONES
H13) La entrevista recogerá y permitirá comprender las vivencias y la valoración de los miembros del equipo directivo en el proceso de desarrollo y evaluación del proyecto de dirección.	D5) EL PROCESO DE DESARROLLO, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	Lo vivido y lo sentido durante la puesta en marcha del proyecto	La vivencia del desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección ha sido positiva (la reflexión, el desarrollo del centro, la participación de la comunidad). El proceso no ha estado exento de dificultades. Perciben el Proyecto de Dirección como una realidad inacabada.
H14) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha mejorado la dinámica para la toma de decisiones en el equipo directivo .		Las dificultades encontradas.	Se perciben dificultades de funcionamiento del propio equipo: por la falta de cultura de equipo, los roles de equipo. Hacerse visible como equipo en la Comunidad Educativa. Dificultad de hacer partícipes a las personas del Proyecto de Dirección.
H15) La puesta en marcha de las decisiones tomadas en el proyecto de dirección ha sido un proceso que los miembros del equipo directivo han vivido con desigual intensidad.		Las aportaciones y contribuciones	La implantación del estilo de liderazgo. El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección ayuda a visualizar la vida del centro. La comunidad Educativa en general percibe que algo está cambiando. El proyecto es real y se implanta.
H16) El desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección ha permitido que los miembros del equipo directivo constaten las mejoras producidas y manifiesten la satisfacción por el trabajo realizado.		La satisfacción con la puesta en marcha	Se percibe un alto grado de satisfacción personal y de equipo, y la necesidad de seguir mejorando. La satisfacción generada por la implicación de la comunidad educativa. Los Equipos Directivos miran al futuro con optimismo.
		La Evaluación como controladora del proceso y de la toma de decisiones.	Se está aprendiendo a evaluar y eso es importante para mantener vivo el proyecto. Es un momento importante y positivo por lo logrado. No todo es positivo: falta tiempo y organización. La evaluación es el punto de partida para nuevas actuaciones, por tanto, una ocasión para la mejora.

6.2.4. Dimensión 6: Evaluación del Proyecto de Dirección

Entendemos por Evaluación del Proyecto de Dirección el análisis de los datos recogidos por el Equipo Directivo respecto a la puesta en marcha del proyecto. Los Equipos Directivos tras la elaboración del Proyecto de Dirección y su presentación a la Comunidad Educativa procedieron a su puesta en marcha. Dentro del proceso de evaluación del Proyecto de Dirección se contemplaban dos tipos de evaluaciones: de seguimiento y final. Las evaluaciones de seguimiento tendrían lugar al finalizar cada año de vigencia del proyecto de dirección en cuestión. En ella se recogerían datos que permitirían medir el grado de implantación del proyecto y definir las acciones necesarias para corregir las posibles desviaciones. La evaluación final, que se realizará al término de vigencia del proyecto, permitirá valorar de forma global el impacto del proyecto de dirección en la comunidad educativa y además proveerá datos necesarios para elaborar el siguiente proyecto de dirección.

La evaluación del Proyecto de Dirección que se recoge en este estudio corresponde a la primera evaluación de seguimiento, es decir, a la evaluación del primer año de implantación y desarrollo del Proyecto de Dirección.

La dimensión de evaluación del Proyecto de Dirección está subdividida en cuatro subdimensiones:

- a. *Evaluación del modelo de funcionamiento*, es decir, el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a la dirección, el liderazgo, y los roles y funciones.
- b. *Evaluación del programa de actuación*, que es la evaluación de la ejecución del programa de actuación elaborado en el Proyecto de dirección para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- c. *Evaluación de los recursos y la organización*, es decir, de los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.
- d. *Aplicación de la evaluación y resultados*, es decir, si ha aplicado el modelo de evaluación inicialmente previsto y ha analizado la adecuación de dicho procedimiento.

Tras el análisis de cada una de estas subdimensiones y las hipótesis relacionadas podremos contrastar la hipótesis 17 a modo de conclusión o balance respecto a la evaluación del proyecto.

Tabla 129:

Dimensión 6: Evaluación del Proyecto de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D6)EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN		H17) El Equipo Directivo ha realizado una evaluación de seguimiento contemplando todas las dimensiones del Proyecto de Dirección y ésta queda reflejada en un documento.
	SD 6.1) EVALUACIÓN DEL MODELO DE FUNCIONAMIENTO	H18) El equipo directivo evalúa el desarrollo del modelo de dirección y del estilo de liderazgo propuesto para el centro, valorando la desviación existente entre lo propuesto y lo realizado. H19) El Equipo directivo evalúa el cumplimiento y la satisfacción generada en relación con el modelo de desarrollo de funciones adoptado por el mismo.
	SD6.2) EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN	H20) El documento de evaluación contiene la evaluación del programa de actuación que se ha puesto en marcha, valora la diferencia entre los programado y lo realizado e introduce las correcciones pertinentes.
	SD6.3) EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS Y LA ORGANIZACIÓN	H21).El documento de evaluación valora el grado de adecuación y el aprovechamiento realizado de los recursos previstos para la puesta en marcha del proyecto de dirección.
	SD6.4) APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y RESULTADOS	H22). El documento de evaluación contempla también una evaluación de la evaluación realizada valorando la adecuación de los métodos, los agentes, los tiempos y los aspectos evaluados.

6.2.4.1. Subdimensión 6.1.: Evaluación del Modelo de Funcionamiento.

La subdimensión que estamos evaluando hace referencia al modelo de funcionamiento. Para obtener datos que nos permitan evaluarla recurrimos al documento de “Evaluación del Proyecto de Dirección”.

En este documento deberían constar datos que permitieran conocer si la Comunidad Educativa había aceptado la Misión y la Visión propuesta por el Equipo Directivo en el Proyecto de Dirección, si el modelo de participación en la vida del centro por parte de la Comunidad Educativa era el propuesto en el documento elaborado por el Equipo Directivo. Otro ámbito de reflexión era el que hace referencia al modo de organizarse y trabajar, que se había propuesto el Equipo Directivo, referido a aspectos como:

- Práctica de las cualidades humanas y éticas definidas para el desarrollo del liderazgo.
- Desarrollo del estilo de liderazgo que se desea para el centro.
- El respeto al modelo de funciones por el que se ha optado y el respeto a la jerarquía de los miembros del Equipo Directivo.
- La influencia de la revisión de los perfiles funcionales de los equipos directivos y los resultados de la asunción de funciones asignadas al Equipo Directivo.
- La satisfacción generada por el modelo de funcionamiento adoptado

En el análisis del documento de “Evaluación de la Puesta en Marcha del Proyecto de Dirección” no aparece en ninguno de los centros de la muestra referencia alguna a ninguno de los aspectos anteriormente citados.

Los Equipos Directivos a la hora de hacer la evaluación de la puesta en marcha del Proyecto de Dirección se fijan únicamente en el programa de actuación y no toman el proyecto en su conjunto como objeto de evaluación. Varias son las razones que podrían explicar esta actuación de los equipos:

- Instrucciones poco claras a los equipos para la realización de la evaluación de seguimiento.
- La creencia de que como el proyecto es un documento con una duración temporal media (tanto como el mandato del equipo directivo) no es necesaria las evaluaciones intermedias de estos aspectos más generales.
- Poca importancia que los equipos le atribuyen a estos aspectos en la evaluación.

Tabla 130:

Evaluación del modelo de funcionamiento. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.

HIPÓTESIS	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H18) El equipo directivo evalúa el desarrollo del modelo de dirección y del estilo de liderazgo propuesto para el centro, valorando la desviación existente entre lo propuesto y lo realizado.	SD 6.1) EVALUACIÓN DEL MODELO DE FUNCIONAMIENTO	Modelo de Dirección y Estilo de Liderazgo	Misión y Visión
			Modelo de Organización
			Cualidades Humanas y Éticas
			Estilo de Liderazgo
H19) El Equipo directivo evalúa el cumplimiento y la satisfacción generada en relación con el modelo de desarrollo de funciones adoptado por el mismo		Roles y funciones	Roles y Jerarquías
			Perfiles funcionales
			Roles de Equipo

Así, no se han podido contrastar las hipótesis planteadas. Sin embargo, en la entrevista realizada a los equipos directivos respecto a esta fase éstos han manifestado numerosas valoraciones mayoritariamente positivas, en relación con estas dimensiones: se han comunicado y hecho visibles la misión y la visión del centro, la comunidad educativa lo ha percibido y se ha implicado participando en mayor medida, se ha implantado el estilo de liderazgo que se pretendía. Entendiendo que es un camino recién iniciado pero que es un camino abierto para la mejora. Por otra parte, al analizar más adelante los posibles efectos del Proyecto de Dirección en la actuación del Equipo Directivo mediante cuestionarios estructurados tendremos la oportunidad de observar otros cambios producidos en torno a estos aspectos.

6.2.4.2. Subdimensión 6.2.: Evaluación del Programa de Actuación

La subdimensión que vamos a evaluar se refiere a la ejecución del programa de actuación elaborado en el proyecto de dirección para dar respuesta a las necesidades detectadas en la fase de elaboración del Proyecto de Dirección.

En este documento constan datos relativos al cumplimiento de los objetivos, el desarrollo de las actividades, la actuación de los responsables, el cumplimiento de los criterios de evaluación, y el análisis de las causas de las posibles desviaciones y los reajustes definidos.

Es imprescindible tener en cuenta que al ser un estudio que está desarrollado en la práctica y que cada Equipos Directivo tienen sus propios objetivos, criterios de evaluación, actividades y tiempos de puesta en marcha, sacar factores comunes resulta imposible. Debemos decir, no obstante, que, seis de los siete (F1, F2, F3, F4, M1 y M2) los equipos de la muestra han realizado una evaluación de su propio plan de actuación de acuerdo a los criterios que ellos mismos se han dado, y el equipo (M3) no ha realizado la evaluación porque tampoco había elaborado previamente el programa de actuación.

La tabla 131 refleja la evaluación de seguimiento realizada por los centros participantes en la muestra y se recoge en ella los componentes de dicha evaluación respecto al plan de actuación. Los aspectos a evaluar tienen el siguiente significado:

- Objetivos: refleja el número de objetivos puestos en marcha por los equipos directivos y los que no han sido implementados.
- Actividades planificadas para conseguir cada objetivo y llevadas a cabo.
- Indicadores cumplidos, asociados a los criterios de evaluación de los objetivos que se han puesto en marcha.
- Correlación entre lo planificado y lo realizado, es decir, el análisis por parte del Equipo Directivo de las coincidencias o desviaciones.
- Toma de decisiones sobre las desviaciones, es decir, si lo realizado y lo planificado no coinciden ¿se toman decisiones para corregir esa desviación?

Tabla 131:
Evaluación de seguimiento. (Fuente: elaboración propia)

Aspectos a Evaluar	Equipos Directivos							Total (%)
	F1	F2	F3	F4	M1	M2	M3	
1 OBJETIVOS (se está trabajando SI/NO)	SI-5 NO-0	SI-16 NO-12	SI-8 NO-0	SI-10 NO-14	SI-32 NO-7	SI-31 NO-0	No realizó el Plan de Actuación	SI 75,5% NO-24,5%
2 ACTIVIDADES PREVISTAS (realizadas, SI/NO)	SI-10 NO-12	SI-17 NO-15	SI-8 NO-0	SI-10 NO-8	SI-69 NO-9	SI-32 NO-1		SI-76,4% NO-23,6 %
3 INDICADORES (cumplimiento, SI/NO)	SI-10 NO-0	SI-0 NO-32	SI-11 NO-0	SI-0 NO-16	SI-58 NO-11	SI-21 NO-11		SI-62,9% NO-37,1%

4	CORRELACIÓN (planificado- realizado SI/NO)	SI-9 NO-0	SI-0 NO-17	SI-7 NO-4	SI-0 NO-10	SI-51 NO-7	SI-0 NO-0	SI-63,8% NO-36,2%
5	TOMA DE DECISIONES (nº toma de decisiones/nº desviaciones SI/NO)	SI-11 NO-0	SI-0 NO-0	SI-11 NO-0	SI-0 NO-0	SI-5 NO-2	SI-0 NO-0	SI-93,1% NO-6,9%

A la luz de estos resultados podemos afirmar que si bien los centros tienden a poner en práctica aquello que ellos mismos han programado: con el 75,5% de los objetivos y el 76,6% de las actividades que tenían programadas; han sido logrados el 62,9% de los indicadores señalados para medir el impacto de las actividades y la consecución de los objetivos, lo que indica que les cuesta un poco más determinar indicadores de logro precisos y ajustados. Por otra parte, resulta también muy relevante cómo se detectan desviaciones entre lo previsto y lo realizado el 63.8% analiza la razón de las posibles desviaciones entre lo planificado y lo realizado y en la mayoría de los casos, en el 93,1%, se toman decisiones para corregir las desviaciones producidas.

Tabla 132:

Evaluación del Programa de Actuación. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.			
HIPÓTESIS	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H20) El documento de evaluación contiene la evaluación del programa de actuación que se ha puesto en marcha, valora la diferencia entre los programado y lo realizado e introduce las correcciones pertinentes.	SD 6.2) EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN	Objetivos. Grado de cumplimiento.	Los equipos que han realizado la evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección (6 de los 7 participantes) han cumplido en gran medida (por encima del 75%), con los propósitos enunciados para este primer año de puesta en marcha del proyecto, y cuando se han desviado de lo previsto sistemáticamente toman decisiones para corregirlo (en el 93% de los casos).
		Actividades	
		Actuación de los responsables.	
		Cumplimiento de los criterios de evaluación.	
		Desviaciones, causas y reajustes.	

6.2.4.3. Subdimensión 6.3.: Evaluación de los Recursos y la Organización

En esta subdimensión se analizan los datos que permiten evaluar los recursos y la organización de los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente.

El documento de evaluación del Proyecto de Dirección del Equipo Directivo hace referencia a la composición del equipo, apoyos al mismo, a los tiempos y a la organización, a los espacios y a los recursos materiales. Se evalúan aspectos como:

- Si han contado con otros apoyos personales, si los han necesitado, además de los miembros del equipo.
- Si el tiempo previsto de dedicación para los cargos unipersonales ha sido suficiente y en qué se ha mejorado la gestión de los mismos.
- Si se ha cumplido los acuerdos adoptados en relación a: la periodicidad y duración de las reuniones, así como el procedimiento de desarrollo de las mismas (actas, tiempos, materiales, orden del día, documentación, toma de decisiones, planificación de actuaciones, seguimiento y control de decisiones).
- Si los espacios personales y compartidos son suficientes para desarrollar las funciones personales y de equipo, y qué mejoras se han producido en su dispersión.
- Si los recursos materiales tanto personales como compartidos, de que dispone el Equipo Directivo son suficientes y qué mejoras se han producido en su aprovechamiento.

En el análisis del documento de Evaluación de la Puesta en Marcha del Proyecto de Dirección no aparece en ninguno de los centros de la muestra referencia alguna a ninguno de los aspectos anteriormente citados.

Las razones que expliquen este modo de proceder podrían estar ligadas a:

- Instrucciones poco claras a los equipos para la realización de la evaluación.
- La poca importancia que los equipos directivos le dan a la evaluación de su propia organización.

Tabla 133:

Evaluación de los Recursos y la Organización. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.

HIPÓTESIS	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INTERPRETACIÓN
H21).El documento de evaluación valora el grado de adecuación y el aprovechamiento realizado de los recursos previstos para la puesta en marcha del proyecto de dirección.	SD6.3). EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS Y LA ORGANIZACIÓN.	Personales Apoyos personales externos al Equipo	No se realiza la evaluación en estos aspectos. Esta ausencia puede estar relacionada, por una parte, con una deficiente explicación a los equipos directivos de la importancia de este aspecto en el proyecto de dirección y, por otra, con la poca necesidad que muestran los equipos directivos de analizar su propia organización.
		Tiempos y organización Los tiempos previstos han sido suficientes. Se ha cumplido los acuerdos adoptados en relación lo concerniente a las reuniones	
		Espacios Los espacios personales y compartidos son suficientes	
		Recursos materiales Los recursos materiales personales y compartidos de que dispone el Equipo Directivo son suficientes	

6.2.4.4. Subdimensión 6.4.: Aplicación de la evaluación y resultados

Esta subdimensión hace referencia a que el Equipo Directivo ha aplicado el procedimiento de evaluación inicialmente previsto y analiza la adecuación de dicho procedimiento.

El documento de evaluación del Proyecto de Dirección hace referencia a qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar y quienes evaluarán. Se evaluarán aspectos como:

- los aspectos más destacados de la evaluación.
- los aspectos a mejorar en la evaluación.
- los efectos no previstos en la evaluación.
- el balance y conclusiones de la evaluación.
- Si se ha realizado una evaluación de seguimiento.
- Si las metodologías, técnicas e instrumentos para realizar la evaluación son las adecuadas.
- Si las personas y equipos responsables de realizar las evaluaciones lo han hecho, y si han informado puntualmente al equipo directivo.

- Si se ha informado a la Comunidad Educativa del resultado de la evaluación.

Los Equipos Directivos entienden la evaluación como la consecución o no de los objetivos propuestos. A pesar de que en los proyectos de dirección sí existe una evaluación pensada en términos de qué, cuándo, cómo y quién evaluar, la revisión respecto a la utilidad y adecuación de este procedimiento no aparece reflejada.

Tabla 134:

Subdimensión 6.4: Aplicación de la evaluación y de los resultados. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.3: Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.			
HIPÓTESIS	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES	INTERPRETACIÓN
H22). El documento de evaluación contempla también una evaluación de la evaluación realizada valorando la adecuación de los métodos, los agentes, los tiempos y los aspectos evaluados.	SD6.4) APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LOS RESULTADOS.	Qué evaluar	No se realiza la evaluación este aspecto. Los equipos directivos no plantean la evaluación en los términos referidos. Evalúan las acciones realizadas pero no hacen después un proceso de reflexión sobre la evaluación realizada.
		Cuándo evaluar	
		Cómo evaluar	
		Quiénes evalúan	

Aunque la revisión del procedimiento de evaluación no aparece recogida en el documento de evaluación de seguimiento, durante la entrevista realizada en esta fase los equipos han verbalizado la necesidad que perciben de que el proyecto sea evaluado, cómo están aprendiendo a evaluar el proyecto y la importancia de ello para que el proyecto siga vivo; así como la satisfacción personal y como equipo ante el proceso y sus resultados.

6.2.4.5. Hipótesis relacionadas con la “Evaluación del Proyecto de Dirección”

Analizados los datos que nos proporciona el análisis del documento “Proyecto de Dirección” podemos afirmar que las hipótesis H18, H19, H21 y H22, no se han podido contrastar y quedan refutadas pues los Equipos Directivos no realizan una evaluación de su modelo de funcionamiento, la evaluación de los recursos y la organización, así como la aplicación del procedimiento de evaluación diseñado.

H18) El equipo directivo evalúa el desarrollo del modelo de dirección y del estilo de liderazgo propuesto para el centro, valorando la desviación existente entre lo propuesto y lo realizado.

H19) El Equipo directivo evalúa el cumplimiento y la satisfacción generada en relación con el modelo de desarrollo de funciones adoptado por el mismo.

H21).El documento de evaluación valora el grado de adecuación y el aprovechamiento realizado de los recursos previstos para la puesta en marcha del proyecto de dirección.

H22). El documento de evaluación contempla también una evaluación de la evaluación realizada valorando la adecuación de los métodos, los agentes, los tiempos y los aspectos evaluados.

Por otra parte, sí se ha podido contrastar la hipótesis H20, que sí se cumple.

H20) El documento de evaluación contiene la evaluación del programa de actuación que se ha puesto en marcha, valora la diferencia entre lo programado y lo realizado e introduce las correcciones pertinentes.

Con el análisis de los datos asociados al documento “Evaluación del Proyecto de Dirección” podemos afirmar que la hipótesis H17 queda parcialmente refutada, ya que no se cumplen todas las hipótesis asociados a la hipótesis principal.

H17) El Equipo Directivo ha realizado una evaluación de seguimiento contemplando todas las dimensiones del Proyecto de Dirección y esta queda reflejada en un documento.

6.2.5. Dimensión 7. El Asesoramiento

Esta dimensión hace referencia al asesoramiento recibido por los Equipos Directivos para promover y facilitar el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

La recogida de datos se realiza una vez que todo el proceso de asesoramiento ha finalizado, es decir, al finalizar el primer año de puesta en marcha del proyecto de Dirección y tras la evaluación de seguimiento de este primer año. Entendemos por datos sobre el asesoramiento: todos los datos que nos permitan analizar y describir la efectividad del asesoramiento. Estará recogida a través del Instrumento "Cuestionario para la evaluación del Asesoramiento" (García Olalla y Aguirregabiria, 2002).

El instrumento está formado por tres tipos de preguntas: abiertas, escalas tipo Likert y por escalas de diferencial semántico. Sobre los datos recogidos se hallan las medias obtenidas y las desviaciones típicas para poder estudiar la dispersión de esos datos con respecto al valor de la media.

Tabla 135:
El Asesoramiento. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.4: Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto.		
DIMENSIÓN	VARIABLES	HIPÓTESIS
D7) EL ASESORAMIENTO	Las variables que se tendrán en cuenta son:	H23) Los miembros de los Equipos Directivos muestran una disposición favorable al proceso de asesoramiento y al trabajo sobre el Proyecto de Dirección.
	Las <i>motivaciones previas</i> respecto al proyecto de dirección: mediante la descripción abierta de las motivaciones previas al inicio al proceso.	
	<i>Metas y Objetivos</i> : valoramos la adecuación de las metas y objetivos del asesoramiento a las necesidades de los grupos	H24) Los miembros de los equipos directivos realizan una valoración positiva respecto de los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades desarrolladas en el asesoramiento para la elaboración del proyecto de dirección
	<i>Contenidos</i> : Se pide la evaluación del grado de claridad de los contenidos abordados en el asesoramiento	
	<i>Metodología</i> : Se valora la adecuación de la metodología empleada. La recogida de datos respecto a:	H25) Los materiales utilizados para la elaboración del Proyecto de Dirección, son valorados como asequibles y aplicables por los equipos directivos.
	Materiales.	
	Actividades: Se evalúan las actividades desarrolladas en el momento del asesoramiento.	H26) Los equipos directivos valoran positivamente el ambiente en el que se ha desarrollado el trabajo, en la medida que ha propiciado la participación y colaboración de todos los implicados.
	<i>Trabajo en Equipo</i> : trabajo en equipo que requiere toda la dinámica de elaboración, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección	
	<i>Ambiente</i> : ambiente generado como resultado de la dinámica y proceso de trabajo seguido	H27) Los equipos directivos valoran positivamente las aportaciones, revisiones y devoluciones que de su trabajo ha realizado el asesor.
	La figura del Asesor	
	<i>Revisión y Devolución</i>	H28) Los miembros de los equipos directivos han vivido como positivo el proceso de la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección tanto desde el punto de vista de la utilidad - importancia del trabajo realizado como desde el punto de vista de actividad - integración de los implicados, valorando el optimismo y la satisfacción generados.
	<i>Valoración Global</i> : Finalmente se realiza una valoración global del proceso de asesoramiento considerando dos variables o perspectivas:	
	El asesoramiento recibido	
	La posición personal adoptada durante el proceso, que trata de sintetizar lo vivido y lo sentido	

6.2.5.1. Motivaciones previas respecto al Proyecto de Dirección

Las motivaciones previas que los miembros de los Equipos Directivos señalan a la hora de participar en el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección son múltiples y variadas pues cada miembro tiene comportamientos como individuo y como miembro del Equipo.

En primer lugar, existen razones que están relacionadas con la necesidad de tener un *Proyecto de Dirección* que posibilite el *mejor funcionamiento* del centro. Son múltiples las expresiones que se recogen en los cuestionarios relacionadas con esta necesidad.

Tabla 136:

Motivaciones previas (1): Necesidad del Proyecto de Dirección para mejorar. (Fuente: elaboración propia)

MOTIVACIONES RELACIONADAS CON EL PROYECTO DE DIRECCIÓN Y LA MEJORA

- Realizar un trabajo con objetivos y metas claras, comunes para todos. (MOT/M1)
- Ordenar objetivos con criterios claros y buscar métodos para ser más eficaces. (MOT/M3)
- Saber algo más del Proyecto de Dirección. (MOT/M1)
- Hacer un buen Proyecto de Dirección. (MOT/M2)
- Elaborar un Proyecto de Dirección y desarrollarlo. (MOT/M2)
- Aprender a elaborar un Proyecto de Dirección y cómo funciona un Equipo Directivo para ser eficientes en el centro. (MOT/F3)
- Necesidad de realizar un Proyecto de Dirección: conocer recursos y procesos en relación con los mismos. (MOT/F1)
- Analizar el centro y mejorarlo en todo lo posible. (MOT/F2)
- Afrontar y animar la dirección del centro. (MOT/F4)

En este mismo sentido, se explicitan razones de *colaboración con la vida del centro*. No solamente cumplir con el rol de profesor sino participar de un modo más activo en la vida del centro, es otra de las razones que algunos miembros de los equipos directivos aducen como motivaciones.

Tabla 137:

Motivaciones previas (2): Ayudar al centro y a los demás. (Fuente: elaboración propia)

MOTIVACIONES RELACIONADAS CON LA AYUDA AL CENTRO Y/O LOS DEMÁS

- El deseo de colaborar con el centro ante una propuesta de la dirección. (MOT/F3)
- Formarme para poder ocupar el cargo que se me había encomendado. (MOT/F1)
- Sacar las máximas posibilidades de las personas. (MOT/F2)
- Ser apoyo para el claustro. (MOT/F4)
- Conseguir una dirección corresponsable y compartida. (MOT/M2)
- Preparar profesores para asumir cargos. (MOT/M2)
- Desarrollo y enriquecimiento personal. (MOT/M1)
- Animar al profesorado y a la comunidad. (MOT/M3)

Otro bloque de razones que los miembros de los *Equipos Directivos* señalan hacen referencia al propio Equipo Directivo. Son múltiples las formas con las que señalan esta motivación para mejorar su *funcionamiento y cohesión*.

Tabla 138:

Motivaciones previas (3): Mejorar y Cohesionar al Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

MOTIVACIONES RELACIONADAS CON EL EQUIPO DIRECTIVO

- Tener mayor claridad y conocimiento de la forma en que debe funcionar el Equipo Directivo. (MOT/F3)
- Aprender habilidades y técnicas de trabajo en equipo. (MOT/F1)
- Obtener formación y preparación para ejercer una buena labor dentro del Equipo Directivo. (MOT/F2)
- Funcionar y trabajar como Equipo Directivo. (MOT/F4)
- Mejorar el trabajo del Equipo Directivo para mejorar una mayor efectividad en su desarrollo. (MOT/M2)
- Convencerme de la validez del Equipo Directivo. (MOT/M1)
- Realizar un buen trabajo en Equipo. (MOT/M3)
- Mejorar el rendimiento del Equipo Directivo y el personal. (MOT/M2)
- Cohesionar el Equipo Directivo. (MOT/M1)
- Saber hacia dónde se camina como equipo. (MOT/F2)
- Saber cómo funciona un Equipo Directivo para ser más eficiente. (MOT/F3)
- Aprender a trabajar en equipo para mejorar el funcionamiento del centro. (MOT/F1)
- Impulsar la innovación y el cambio. (MOT/F4)

En este sentido, se hace también una referencia explícita a la mejora en la asunción y desempeño de *roles y funciones*.

Tabla 139:

Motivaciones previas (4): Desempeño de Roles y Funciones. (Fuente: elaboración propia)

MOTIVACIONES RELACIONADAS CON LOS ROLES Y LAS FUNCIONES

- Tal vez delimitar claramente los roles y funciones en orden a mayor eficacia y a evitar interferencias que producen malestar. (MOT/F3)
- Conocer mi rol y ayudar para la mejora de la marcha y el funcionamiento del Equipo Directivo. (MOT/F1)
- Saber las funciones de cada uno y valorarlas. (MOT/F4)
- Clarificar funciones dentro del equipo. (MOT/F2)
- Tener claras las funciones. (MOT/M2)
- Estudiar roles y capacidades. (MOT/M3)

Aparecen, finalmente, otro tipo de motivaciones que podríamos decir están relacionadas con la obediencia o con la responsabilidad personal.

Tabla 140:*Motivaciones previas (5): Responsabilidad y obediencia. (Fuente: elaboración propia)***MOTIVACIONES RELACIONADAS CON LA RESPONSABILIDAD Y/O LA OBEDIENCIA**

- No he tenido una motivación clara y especial pues lo he hecho forzada. (MOT/F3)
- Una propuesta de la dirección. (MOT/F3)
- Imposición del centro. (MOT/F4)

Como era de esperar, las motivaciones de los miembros de los equipos directivos para participar en el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección son variadas, pero inciden fundamentalmente en la mejora del funcionamiento del propio equipo para contribuir a la mejora del funcionamiento del centro.

6.2.5.2. Metas y Objetivos

En el cuestionario se pedía a los miembros de los Equipos Directivos que evaluaran las metas y los objetivos del trabajo de formación y asesoramiento sobre el proyecto de dirección. En esta pregunta se pedía valorar, en una escala de 1 (Muy Baja) a 5 (Muy Alta), cada uno de los tres ítems: Importancia para mi trabajo como cargo directivo/miembro del Equipo Directivo, Realismo y practicidad, Claridad y estructuración de los objetivos. Los datos que se presentan a continuación son las medias y desviaciones típicas de cada ítem para el total de los centros de la muestra, para los centros femeninos y para los masculinos.

Tabla 141:*Metas y objetivos. (Fuente: elaboración propia)*

METAS Y OBJETIVOS						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Importancia para mi trabajo como cargo directivo / miembro del Equipo directivo	3,87	0,35	3,76	0,28	4,01	0,43
Realismo y Practicidad	3,60	0,47	3,36	0,44	3,92	0,33
Claridad, estructuración de los objetivos	3,61	0,54	3,44	0,54	3,84	0,53

Los datos de la tabla nos sitúan en puntuaciones cercanas y superiores al 3,5 que corresponde a una valoración entre “medio alta” y “alta”. La importancia de las metas y objetivos planteados para trabajar como directivo es el aspecto más valorado (3,87) Es importante tener en cuenta la pequeña dispersión que reflejan los datos pues este dato nos señala que los miembros de los Equipos directivos tienen opiniones muy similares en los

ítems. En cuanto a la comparación de los centros masculinos con los femeninos los resultados nos indican que los centros masculinos perciben, en los tres ítems analizados relacionados con las metas y objetivos, una mayor importancia, practicidad y claridad que los femeninos.

6.2.5.3. Contenidos

En la pregunta del cuestionario se pedía a los miembros de los Equipos Directivos que evaluaran, según su opinión, la calidad de los contenidos que se abordaron en el asesoramiento, de nuevo en una escala de 1 (Muy Baja) a 5 (Muy Alta), cada uno de los cuatro ítems: Claridad, Posibilidad de aplicación en la práctica, Concreción y Estructuración.

Tabla 142:
Contenidos. (Fuente: elaboración propia)

CONTENIDOS						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Claridad	3,90	0,43	3,89	0,42	3,91	0,54
Posibilidad de aplicación en la practica	3,60	0,30	3,51	0,33	3,72	0,25
Concreción	3,41	0,56	3,24	0,61	3,64	0,50
Estructuración	3,68	0,40	3,53	0,41	3,89	0,32

Los datos reflejan valores que oscilan entre el 3,5 y el 4 que corresponde con una valoración de media alta y alta. La claridad de los contenidos es el aspecto que recibe una mayor valoración (3,90). El ítem “concreción” es el único que presenta un valor por debajo del 3,5. La desviación típica en todos los casos es pequeña lo que indica que los miembros de los equipos directivos en ambos tipos de centros tienen opiniones muy similares y cercanas a la media.

Si analizamos por centros podemos observar que los centros masculinos tienen medias más altas que los femeninos y en general, excepto en el ítem “claridad”, sus desviaciones típicas también son más bajas.

6.2.5.4. Metodología

En la pregunta referente a la metodología empleada se pedía a los miembros de los Equipos Directivos que evaluaran según su opinión la *importancia* y la *adecuación* que han

tenido en el asesoramiento, cada uno de los seis ítems: Presentación y exposición de los contenidos, Presentación de materiales de aprendizaje, Prácticas realizadas durante las sesiones, Trabajos fuera de las sesiones, Reflexión sobre la propia práctica, Revisión y devolución de los trabajos realizados.

Tabla 143:
Metodología. (Fuente: elaboración propia)

METODOLOGÍA						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Presentación y exposición de los contenidos	4,13	0,37	4,11	0,21	4,16	0,58
Presentación de materiales de aprendizaje.	3,73	0,30	3,75	0,38	3,71	0,25
Prácticas realizadas durante las sesiones.	3,73	0,34	3,79	0,24	3,66	0,50
Trabajos fuera de las sesiones.	3,42	0,45	3,31	0,58	3,56	0,23
Reflexión sobre la propia práctica.	3,67	0,60	3,54	0,69	3,83	0,54
Revisión y devolución de los trabajos realizados	3,55	0,64	3,64	0,61	3,42	0,78

Como puede observarse, tanto en los Equipos Directivos considerados mayoritariamente femeninos como masculinos sitúan las medias de los ítems cercanos al 4 (Alto), y en ambos grupos el ítem “Presentación y exposición de los contenidos” sobrepasando dicho valor, situando la media es 4,11 y 4,16 respectivamente. El resto de los aspectos referidos a la metodología reciben una valoración media-alta. El grado de dispersión, medido por la desviación típica, es pequeño. Es decir, los miembros de los Equipos Directivos tienen opiniones cercanas a la media.

6.2.5.5. Actividades

La pregunta del cuestionario que hacía referencia a las actividades proponía a los miembros de los Equipos Directivos que valoraran según su opinión las tareas o actividades que se han llevado a cabo durante todo el proceso, bien durante la sesión de asesoramiento, o bien las realizadas en el centro de trabajo. En esta pregunta se pedía valorar cinco ítems: Adecuación de las tareas a los objetivos, Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar, Relación entre la formación recibida y la complejidad de las tareas y Facilidad para contar con el apoyo del asesor durante el desarrollo de la tarea.

Tabla 144:
Actividades. (Fuente: elaboración propia)

ACTIVIDADES						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Adecuación de las taras a los objetivos	3,62	0,53	3,42	0,61	3,88	0,35
Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar	3,61	0,40	3,48	0,26	3,79	0,55
Relación entre la formación recibida y la complejidad de las tareas	3,48	0,39	3,56	0,47	3,38	0,33
Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas	3,47	0,41	3,25	0,43	3,77	0,04
Facilidad para contar con el apoyo del asesor durante el desarrollo de la tarea	3,63	0,49	3,52	0,52	3,78	0,50

Como puede observarse en la Tabla 134, tanto en los Equipos Directivos considerados mayoritariamente femeninos como masculinos sitúan las medias de los ítems en torno al 3,5, es decir, en un nivel medio alto. El grado de dispersión, medido por la desviación típica, es pequeño.

Analizando los datos por tipología de centros observamos que los masculinos presentan mayores medias que los femeninos y unas desviaciones típicas, en general, menores.

6.2.5.6. Materiales.

En el cuestionario, se les pedía a los miembros de los Equipos Directivos que evaluaran los materiales que recibieron a lo largo del asesoramiento; en una escala de 1 (Muy Malo) a 5 (Muy Bueno), cada uno de los tres ítems: Relevancia con respecto a los contenidos, Claridad y facilidad de comprensión, y Grado de aplicabilidad práctica.

Al observar los datos aportados por los Equipos Directivos podemos apreciar que todos los valores se sitúan por encima del 3,5 (Medio-Alto), excepto el ítem “grado de aplicabilidad práctica” que en los centros femeninos se sitúa por debajo del valor medio-alto (3,5). Las desviaciones típicas son pequeñas lo que nos indica valores de las opiniones cercanos a la media

Tabla 145:
Materiales. (Fuente: elaboración propia)

MATERIALES						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Relevancia con respecto a los contenidos	3,73	0,43	3,71	0,45	3,75	0,49
Claridad y facilidad de comprensión	3,65	0,63	3,55	0,61	3,78	0,76
Grado de aplicabilidad práctica	3,44	0,58	3,26	0,53	3,69	0,66

6.2.5.7. Elaboración y aplicabilidad del Proyecto de Dirección

En la pregunta del cuestionario se pedía que evaluaran en una escala de 1 a 5 la dificultad y la aplicabilidad práctica del proyecto de dirección. Respecto a la dificultad, observando la tabla podemos interpretar que los Equipos directivos han percibido dificultades en su trabajo, pues los valores se sitúan por debajo del nivel medio (3); Sin embargo, en lo que se refiere a la aplicabilidad práctica los valores se sitúan muy ligeramente por encima del valor medio. Las desviaciones típicas son pequeñas lo que indica que los valores están próximos a la media.

Tabla 146:
Elaboración y aplicabilidad. (Fuente: elaboración propia)

TRABAJO EN EQUIPO						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Nivel de dificultad para su elaboración	2,70	0,32	2,58	0,35	2,85	0,26
Grado de aplicabilidad práctica	3,10	0,31	3,08	0,43	3,13	0,11

6.2.5.8. Ambiente

Respecto al ambiente que se ha vivido a lo largo del trabajo se pedía valorar, en una escala de 1 (Totalmente en Desacuerdo) a 5 (Totalmente de Acuerdo), cada uno de los siete ítems: los participantes se han implicado con interés en el trabajo, los participantes sabían lo que se esperaba de ellos, los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado, se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades de grupo, los participantes han percibido que

las actividades eran productivas, se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras, los niveles de participación se han mantenido equilibrados a lo largo del tiempo.

Tabla 147:
Ambiente. (Fuente: elaboración propia)

AMBIENTE						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Los participantes se han implicado con interés en el trabajo.	4,18	0,53	3,92	0,56	4,53	0,24
Los participantes sabían lo que se esperaba de ellos.	3,71	0,57	3,50	0,58	4,00	0,52
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado.	4,39	0,38	4,34	0,53	4,46	0,07
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades de grupo.	4,46	0,45	4,18	0,39	4,83	0,17
Los participantes han percibido que las actividades eran productivas.	3,71	0,72	3,30	0,58	4,25	0,51
Se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras.	3,87	0,27	3,73	0,22	4,05	0,24
Los niveles de participación se han mantenido equilibrados a lo largo del trabajo.	3,82	0,63	3,52	0,66	4,22	0,36

Al observar la tabla 147, podemos afirmar que los miembros de los equipos directivos puntúan de forma mayoritaria los ítems con medias comprendidas entre los valores 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), valorando de forma muy positiva: los participantes se han implicado con interés en el trabajo, los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado, y se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades de grupo. Con desviaciones típicas relativamente bajas lo que nos indica concentración en torno a la media. Particularmente interesantes son los valores de los centros masculinos que en todo los ítems arrojan unos valores superiores al (4) y con desviaciones típicas pequeñas. Podemos afirmar que esta variable referida al “Ambiente de Trabajo” es la mejor valorada de las evaluadas mediante este cuestionario.

6.2.5.9. Ponente/asesor

Respecto a las características del Asesor se pedía valorar, en una escala de 1 (Muy Baja) a 5 (Muy Alta), cada uno de los cinco ítems: claridad expositiva, claridad en instrucciones para realizar las tareas, capacidad de motivación, dominio de una variedad de métodos didácticos, dominio del contenido.

Tabla 148:

Ponente/Asesor. (Fuente: elaboración propia)

PONENTE/ASESOR						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Claridad expositiva	4,17	0,31	4,27	0,20	4,04	0,44
Claridad en las instrucciones para realizar la tareas	3,90	0,49	3,89	0,46	3,93	0,62
Capacidad de motivación	4,12	0,52	4,12	0,49	4,11	0,68
Dominio de una variedad de métodos didácticos	3,89	0,37	3,90	0,35	3,87	0,47
Dominio del contenido	4,39	0,27	4,37	0,26	4,41	0,35

La tabla 148, nos señala que la opinión que los miembros de los equipos directivos tienen sobre el ponente se sitúan en el entorno del (4) con una alta valoración, y bastantes de ellos por encima de este valor, especialmente en los referido a: dominio del contenido, claridad expositiva, y capacidad de motivación. Las desviaciones típicas nos hablan de agrupamiento en torno a la media, lo que indica opiniones similares en los encuestados. Es junto a la variable anterior, la variable mejor valorada en el cuestionario.

6.2.5.10. Revisión y Devolución

En la décima pregunta del cuestionario se pedía a los miembros del equipo directivo que opinaran sobre la revisión y devolución del proyecto de dirección realizada por el asesor en lo que se refiere a su elaboración, al desarrollo y a la evaluación. En esta pregunta se pedía valorar, en una escala de 1 (Nada) a 5 (Mucho), cada uno de los siete ítems: la revisión ha sido clarificadora, la revisión ha tenido en cuenta todos los aspectos del proyecto, la devolución ha sido ajustada en el tiempo, la revisión ha servido para modificar todos los aspectos necesarios, la devolución ha servido como reflexión para el equipo directivo, en la devolución se ha recorrido todo el trabajo del equipo, la devolución ha sido motivadora para continuar el trabajo.

Tabla 149:
Revisión y Devolución. (Fuente: elaboración propia)

REVISIÓN Y DEVOLUCIÓN						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
La revisión ha sido clarificadora	3,85	0,50	3,78	0,55	3,94	0,53
La revisión ha tenido en cuenta todos los aspectos del proyecto	3,98	0,50	3,98	0,62	3,97	0,40
La devolución ha sido ajustada en el tiempo	3,43	0,69	3,61	0,71	3,20	0,73
La revisión ha servido para modificar todos los aspectos necesarios	3,63	0,54	3,78	0,69	3,42	0,17
La devolución ha servido como reflexión para el equipo directivo	3,90	0,62	3,73	0,79	4,13	0,33
En la devolución se ha recorrido todo el trabajo del equipo	3,84	0,67	3,72	0,87	4,00	0,38
La devolución ha sido motivadora para continuar el trabajo	3,81	0,74	3,77	0,71	3,88	0,94

Los valores de la tabla 149, nos indican unas puntuaciones en entre 3,5 y 4 bastante lo que indica una valoración satisfactoria del proceso de revisión y devolución de los Proyectos de Dirección elaborados los Equipos Directivos, especialmente en lo referido a que ha sido clarificadora, ha tenido en cuenta todos los aspectos del proyecto, ha servido como reflexión para el equipo directivo. El aspecto más bajo ha sido el ajuste en el tiempo (3.43). Como en casos anteriores, las desviaciones típicas son pequeñas lo que nos habla de la gran concentración de los resultados en torno a la media. Al analizar los resultados por centros observamos como destacable la alta desviación típica en el ítem “la devolución ha sido motivadora para continuar el trabajo”; este dato nos habla de la gran variación de opinión, en los centros educativos masculinos en este ítem.

6.2.5.11. Valoración Global

Finalmente se hace una valoración global del proceso de asesoramiento considerando dos perspectivas: por un lado el asesoramiento recibido y, por el otro, la posición personal adoptada en todo el proceso de elaboración y de puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

• **Asesoramiento recibido**

En ambos casos la pregunta se formula mediante una escala de tipo “diferencial semántico” en el que el valor más pequeño es el 0 (cero) y el mayor es el 6 (seis). El valor central de la escala se sitúa en 3 (tres).

En escala del cuestionario que hace referencia a la valoración global del asesoramiento, los adjetivos diferenciales son: Nada importante/Muy importante, Irrelevante/Relevante, Inútil/Útil, Teórico/Práctico, Confuso/Claro, Difícil/Fácil, Fragmentado/Coherente, Malo/Bueno.

Tabla 150:

Asesoramiento recibido. (Fuente: elaboración propia)

ASESORAMIENTO RECIBIDO						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Nada importante / Muy importante	4,49	0,51	4,43	0,30	4,57	0,80
Irrelevante / Relevante	4,27	0,52	4,08	0,51	4,53	0,50
Inútil / Útil	4,49	0,59	4,38	0,46	4,64	0,82
Teórico / Práctico	4,21	0,58	4,12	0,58	4,33	0,67
Confuso/Claro	4,16	0,81	4,13	0,69	4,21	1,12
Difícil/Fácil	3,31	0,70	3,03	0,80	3,69	0,34
Fragmentado/Coherente	4,39	0,50	4,24	0,62	4,60	0,24
Malo/Bueno	4,57	0,54	4,59	0,54	4,54	0,66

Es importante observar en la tabla 150, que todos los diferenciales semánticos se sitúan por encima del valor (4), a excepción del Difícil/Fácil que se sitúa en la mitad con valor en el entorno (3); lo cual indica una valoración positiva en todos los aspectos evaluados, especialmente en lo referido a: importancia, utilidad y bondad. Las desviaciones típicas son pequeñas, lo que indica que las opiniones de los equipos directivos están agrupadas con respecto a la media, excepto en el diferencial Claro/Confuso que los centros mayoritariamente masculinos tienen opiniones poco agrupadas con respecto a la media como lo demuestra una desviación típica de 1,12.

• **Posición personal adoptada respecto al proceso de elaboración**

La pregunta del cuestionario hace referencia a las vivencias que han experimentado los miembros del equipo directivo durante el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección. En este caso los adjetivos diferenciales son: Inútil/Útil, Insignificante/ Importante, Pasivo/ Activo, Pesimista/ Optimista, Desintegrado/ Integrado, Tristeza/ Alegría, Indiferencia/Entusiasmo, Desilusionado/Ilusionado, Insatisfecho/Satisfecho.

Tabla 151:

Posición personal adoptada ante proceso. (Fuente: elaboración propia)

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Inútil/Útil	4,37	0,60	4,26	0,33	4,51	0,93
Insignificante/Importante	4,66	0,40	4,42	0,14	4,99	0,42
Pasivo/Activo	4,21	0,52	3,96	0,35	4,54	0,58
Pesimista/Optimista	4,15	0,68	3,92	0,18	4,46	1,04
Desintegrado/Integrado	4,17	0,64	3,90	0,77	4,52	0,17
Tristeza/Alegría	3,98	1,02	3,61	0,79	4,47	1,24
Indiferencia/Entusiasmo	3,93	0,83	3,62	0,66	4,34	0,99
Desilusionado/Ilusionado	4,00	0,79	3,64	0,72	4,48	0,71

Podemos observar que todos los diferenciales semánticos, si tomamos al conjunto de los centros, se sitúan en prácticamente el valor (4), lo que significa que personalmente han vivido de forma positiva el proceso, especialmente en lo referido a: la significatividad, la utilidad y su implicación activa. Las desviaciones típicas pequeñas indican que las opiniones de los equipos directivos están agrupadas con respecto a la media. A este respecto, la excepción está en el diferencial tristeza/alegría que se sitúa en 1,02 lo que indica que las opiniones de los equipos directivos están poco agrupadas en torno a la media.

Si hacemos este mismo análisis comparando los centros mayoritariamente femeninos con los mayoritariamente masculinos, observamos que: todos los diferenciales semánticos de los centros mayoritariamente masculinos sitúan a la medias por encima del valor 4; sin embargo, las desviaciones típicas son altas en los diferenciales: Inútil/Útil, Pesimista/Optimista, Tristeza/Alegría, Indiferencia/Entusiasmo, lo que indica una gran dispersión de los datos con respecto a la media. En los centros mayoritariamente femeninos las medias solamente superan

el valor 4 en los diferenciales Inútil/Útil, Insignificante/Importante; sin embargo, las desviaciones típicas son pequeñas, lo que significa agrupamiento de valores en torno a la media.

- **Posición personal adoptada respecto al desarrollo y evaluación**

En esta pregunta del cuestionario los mismos adjetivos son valorados haciendo referencia a los sentimientos y las vivencias que han experimentado los miembros del equipo directivo durante el desarrollo y la evaluación del proyecto de dirección.

Tabla 152:

Desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN						
Ítems	Total		Femeninos		Masculinos	
	Med	Desv	Med	Desv	Med	Desv
Inútil/Útil	4,42	0,71	4,23	0,80	4,67	0,61
Insignificante/Importante	4,40	0,69	4,20	0,87	4,66	0,33
Pasivo/Activo	4,25	0,62	4,12	0,77	4,42	0,40
Pesimista/Optimista	3,98	0,68	3,66	0,40	4,40	0,82
Desintegrado/Integrado	4,23	0,93	3,92	1,06	4,65	0,71
Tristeza/Alegría	3,94	0,71	3,71	0,57	4,25	0,89
Indiferencia/Entusiasmo	3,81	0,69	3,51	0,55	4,22	0,73
Desilusionado/Ilusionado	3,80	0,73	3,48	0,63	4,22	0,73

Podemos observar que todos los diferenciales semánticos se sitúan en el entorno cercano del valor 4, lo que significa que han vivido de forma positiva el proceso de desarrollo y evaluación especialmente en lo referido a: utilidad, significatividad e implicación activa; con desviaciones típicas pequeñas, lo que indica que las opiniones de los equipos directivos están agrupadas con respecto a la media, excepto en el diferencial desintegrado/integrado, que con una desviación típica cercana a 1, indica dispersión de los miembros del equipo directivo a la hora de evaluar.

Si hacemos este mismo análisis comparando los centros mayoritariamente femeninos con los mayoritariamente masculinos, observamos que todos los diferenciales semánticos de los centros mayoritariamente masculinos sitúan a la medias por encima del valor 4 con las desviaciones típicas relativamente pequeñas; lo que indica una valoración más positiva y dispersión moderada de los datos con respecto a la media. En los centros mayoritariamente

femeninos las medias solamente superan el valor 4 en los diferenciales Inútil/Útil, Insignificante/Importante, Pasivo/Activo; sin embargo, las desviaciones típicas son pequeñas, lo que significa agrupamiento de valores en torno a la media, excepto en el diferencial Desintegrado/Integrado e Insatisfecho/Satisfecho, en los que las desviaciones típicas son muy próximas a uno, incluso la superan. Esto indica poco agrupamiento de los valores en torno a la media.

6.2.5.12. Hipótesis relacionadas con el “Evaluación del Asesoramiento”

Analizados los datos que nos proporciona la entrevista en profundidad realizada a los equipos directivos sobre la “Evaluación del asesoramiento” podemos afirmar que quedan confirmadas las hipótesis asociadas a esta dimensión:

H23) Los miembros de los Equipos Directivos muestran una disposición favorable al proceso de asesoramiento y al trabajo sobre el Proyecto de Dirección.

H24) Los miembros de los equipos directivos realizan una valoración positiva respecto de los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades desarrolladas en el asesoramiento para la elaboración del proyecto de dirección.

H25) Los materiales elaborados, como resultado del trabajo, son valorados como asequibles y aplicables por los equipos directivos.

H26) Los equipos directivos valoran positivamente el ambiente en el que se ha desarrollado el trabajo, en la medida que ha propiciado la participación y colaboración de todos los implicados.

H27) Los equipos directivos valoran positivamente las aportaciones, revisiones y devoluciones que de su trabajo ha realizado el asesor.

H28) Los miembros de los equipos directivos han vivido como positivo el proceso de la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección tanto desde el punto de vista de la utilidad - importancia del trabajo realizado como desde el punto de vista de actividad - integración de los implicados, valorando el optimismo y la satisfacción generados.

Tabla 153:

Tabla resumen de la dimensión asesoramiento.(Fuente: elaboración propia)

Objetivo 2.4: diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección y evaluar su impacto.			
HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLES	CONCLUSIONES
H23) Los miembros de los Equipos Directivos muestran una disposición favorable al proceso de asesoramiento y al trabajo sobre el Proyecto de Dirección.	D7) EL ASESORAMIENTO	1. Las motivaciones previas respecto al proyecto de dirección:	Los miembros de los equipos directivos muestran mayoritariamente una disposición favorable hacia el proceso de asesoramiento del Proyecto de dirección, motivada por la necesidad de tener un proyecto de dirección, por la disposición para ayudar al centro y a los demás yendo más allá de lo que sus funciones piden, por la disposición del equipo hacia el trabajo en equipo, la mejora y asunción de roles y funciones, y a la responsabilidad personal. Todo ello con el fin de mejorar el funcionamiento del centro.
		2. Metas y Objetivos.	
		3. Contenidos	
		4. Metodología.	
		5. Actividades.	
H24) Los miembros de los equipos directivos realizan una valoración positiva respecto de los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades desarrolladas en el asesoramiento para la elaboración del proyecto de dirección.		6. Materiales	Los datos del cuestionario muestran una valoración positiva respecto al trabajo realizado en el asesoramiento. Los equipos directivos valoran positivamente: metas y objetivos, contenidos, metodología, actividades, materiales, y trabajo en equipo.
		7. Trabajo en Equipo.	
		8. Ambiente.	Perciben como positivo el trabajo realizado para la elaboración del Proyecto de Dirección, aunque el proceso ha sido difícil.
H25) Los materiales elaborados, como resultado del trabajo, son valorados como asequibles y aplicables por los equipos directivos.		9. La figura del Asesor	
		10. Revisión y Devolución	
		11. Valoración Global: Finalmente se realiza una valoración global del proceso de asesoramiento considerando dos variables o perspectivas:	El proyecto de Dirección es valorado como valioso para la vida del centro
H26) Los equipos directivos valoran positivamente el ambiente en el que se ha desarrollado el trabajo, en la medida que ha propiciado la participación y colaboración de todos los implicados.		11.1 .El asesoramiento recibido	El ambiente de trabajo es valorado por los equipos directivos como muy positivo y ha posibilitado la participación, implicación y colaboración de todos.
		11.2.La posición personal adoptada durante el proceso, que trata de sintetizar lo vivido y sentido	
H27) Los equipos directivos valoran positivamente las aportaciones, revisiones y devoluciones que de su trabajo ha realizado el asesor.			Las aportaciones en las diferentes etapas del proceso realizadas por el asesor son valoradas positivamente por los miembros del Equipo Directivo, especialmente en lo referido

	a: claridad expositiva, capacidad de motivación y dominio del contenido. El asesoramiento recibido ha sido bueno e importante, útil, coherente, relevante, práctico y claro. El asesor ha sido claro respecto al contenido y motivador en el proceso; y sus devoluciones ha servido para hacer reflexionar al equipo y mantener la ilusión.
H28) Los miembros de los equipos directivos han vivido como positivo el proceso de la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de dirección tanto desde el punto de vista de la utilidad - importancia del trabajo realizado como desde el punto de vista de actividad - integración de los implicados, valorando el optimismo y la satisfacción generados	Las vivencias y los sentimientos de los Equipos Directivos en el proceso de elaboración puesta en marcha y evaluación del proyecto de Dirección han sido positivas, en todos los aspectos medidos, es decir, utilidad, significatividad, actividad, optimismo, integración, alegría, entusiasmo, ilusión y satisfacción. A nivel personal consideran que el proceso ha sido importante y útil, y que se han sentido activos e integrados, abordándolo con optimismo, alegría, ilusión y entusiasmo.

6.3. Dimensiones y Variables Dependientes de la Intervención

Las dimensiones y variables en las que se espera poder observar algunos cambios tras la intervención están relacionadas con los Equipos Directivos, sus roles y sus funciones, el modo cómo se organizan y funcionan los Equipos Directivos, y el Liderazgo que ejercen; así como la Proyección Interna que tiene la actuación de los Equipos teniendo en cuenta el modelo de dirección adoptado, el funcionamiento de las estructuras, los proyectos del centro, y la animación y dinamización de la comunidad educativa.

En las entrevistas realizadas a los equipos directivos, éstos han reiterado que el proceso de trabajo desarrollado con el Proyecto de Dirección les ha servido para estructurarse y desarrollarse como equipo, que han ganado en cohesión y han desarrollado una cultura de equipo; y consideran que eso se ha transmitido en su actuación con la comunidad educativa y que ésta lo ha percibido así. Aunque también expresan que la cultura de colaboración es un camino recién iniciado, que el trabajo en equipo no está exento de dificultad, y que el proyecto debe seguir vivo para llevarlo adelante en su totalidad. Así, en esta parte del capítulo trataremos de estimar en qué medida esta mejora percibida y expresada por los equipos se refleja y se manifiesta en instrumentos estructurados cuyo fin es estimar el grado de desarrollo de estos aspectos.

Los datos que nos van a permitir valorar estas dimensiones estarán recogidos a través de los instrumentos: "Inventario de Autopercepción" de, Belbin (1981,2000), el "Cuestionario sobre Equipos Directivos" de Gairín y Villa (1998), el "Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Educativo" de Villa y Poblete (1999; adaptado de "The Multifactor Leadership Questionnaire" de Bass, 1985, y Bass y Avolio, 1995).

6.3.1. Dimensión 8: Estructura del equipo directivo.

La dimensión 8 hace referencia a la *Estructura del Equipo Directivo*, entendiendo por estructura la organización interna del Equipo Directivo que le permite realizar sus funciones, tanto individuales como las de equipo. Esta dimensión contiene a su vez, dos subdimensiones: la primera, las funciones que puede desarrollar el equipo, es decir, los roles funcionales; y la segunda, los roles de equipo, que los entendemos como la forma de

comportarse, contribuir y relacionarse en el trabajo que muestran los miembros del equipo directivo.

Tabla 154:

Dimensión 8: Estructura del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D8) ESTRUCTURA DEL EQUIPO DIRECTIVO.	SD.8.1) FUNCIONES DEL EQUIPO	H29) El perfil de funciones de los Equipos Directivos de la muestra antes de la intervención no difiere significativamente de los perfiles hallados en otros estudios previos.
		H30) Existen diferencias en el grado de realización, en la importancia atribuida, en la viabilidad percibida y en el modelo de asunción en relación a las distintas funciones del equipo directivo y categorías halladas antes y después de la intervención.
		H31) Se observarán diferencias en el mapa de "Importancia - Realización" antes y después de la intervención.
		H32) Existen diferencias en el grado de realización de funciones del equipo directivo en función de la titularidad del centro, antes y después de la intervención.
	SD.8.2) ROLES DE EQUIPO	H33) Las características de los equipos directivos de la muestra en cuanto a distribución y equilibrio de los Roles de Equipo no difieren significativamente de las características de las muestras de otros estudios previos realizados en el ámbito educativo.
		H34) Las características de la muestra en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea, no difiere de las características de otras muestras de estudios previos en el ámbito educativo.
		H35) Se producirán diferencias en la distribución y equilibrio de Roles de Equipo de la muestra antes y después de la intervención, en el sentido de observarse una distribución más equilibrada de los mismos, así como una mayor presencia de los roles menos ejercidos antes de la intervención.
		H36) Se producirá una diferencia en la Orientación a Personas, Ideas y Tarea de los equipos directivos de la muestra antes y después de la intervención en el sentido de observarse una orientación más equilibrada tras la intervención.
		H37) Se observarán diferencias en la distribución de roles antes y después de la intervención dependiendo de la titularidad de los centros

6.3.1.1 Subdimensión 8.1. Funciones del Equipo

En esta subdimensión, se analizará el modo de asunción para cada una de las funciones atribuidas al Equipo Directivo, el grado de realización de las mismas, la importancia dada a cada función y la viabilidad percibida para su desarrollo.

A) MODO DE ASUNCIÓN: PERSONAL/COLEGIADA

En el “*Cuestionario sobre equipos directivos*” de Gairín y Villa (1998) se pide a los participantes que analicen si las diferentes funciones atribuidas al equipo directivo son asumidas o desempeñadas en equipo, de *forma colegiada o personalmente*, por alguno de sus miembros. El estudio de los datos lo realizaremos comparando los dos momentos de medida tomando el conjunto de los centros participantes en la experiencia. Compararemos la evolución de los centros mayoritariamente masculinos, los mayoritariamente femeninos, y compararemos los masculinos con los femeninos. Los valores obtenidos que se pueden observar en las tablas están en tantos por ciento (%).

Tabla 155:

Asunción de funciones por parte del Equipo Directivo.(A). (Fuente: elaboración propia)

FUNCIÓN		Total				Femenino				Masculino			
		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
		col	per	Col	per	col	per	col	per	col	per	col	per
REPRESENTACIÓN (R)													
1	Ostentar la representación del centro.	18	82	20	80	13	87	14	86	22	78	25	75
2	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	54	46	41	59	38	62	33	67	67	33	46	54
INFORMACIÓN (I)													
3	Instrumentalizar los canales de información.	70	30	61	39	65	35	45	55	74	26	74	26
4	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones.	38	62	38	62	22	78	23	77	52	48	50	50
PLANIFICACIÓN (P)													
5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	67	33	70	30	63	38	55	45	70	30	82	18
6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	45	55	52	48	54	46	45	55	37	63	57	43
7	Elevar al Consejo Escolar para su aprobación.	71	29	50	50	62	38	32	68	78	22	64	36
COORDINACIÓN (C)													
8	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	57	43	63	37	50	50	48	52	63	37	75	25
9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	77	23	60	40	95	5	50	50	63	37	68	32
10	Organizar los equipos.	47	53	48	52	67	33	36	64	30	70	57	43

Tabla 156:

Asunción de funciones por parte del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

FUNCIÓN		Total				Femenino				Masculino			
		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 1		Momento 2		Momento 1	
		col	per	col	col	per	col	col	per	col	col	per	col
CONTROL-EVALUACIÓN (CE)													
11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	80	20	66	34	87	13	55	45	74	26	75	25
12	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	81	19	58	42	81	19	45	55	81	19	68	32
13	Evaluar la eficacia de la organización del centro	83	17	85	15	90	10	95	5	78	22	77	23
14	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	73	24	72	28	77	18	95	5	70	30	54	46
15	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	69	31	89	11	73	27	95	5	67	33	85	15
16	Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	44	56	54	46	57	43	77	23	33	67	36	64
DIRECCIÓN (D)													
17	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	20	80	16	84	32	68	9	91	11	89	21	79
18	Intervenir en las situaciones conflicto.	26	74	49	51	35	65	50	50	19	81	48	52
19	Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	48	52	75	25	63	37	85	15	37	63	68	32
ANIMACIÓN (A)													
20	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	76	24	90	10	78	22	86	14	74	26	93	7
21	Fomentar un clima relacional positivo	83	17	88	12	81	19	95	5	85	15	82	18
22	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	53	47	80	20	45	55	86	14	59	41	75	25
23	Impulsar experiencias de innovación en el centro.	70	30	69	31	74	26	81	19	67	33	61	39
24	Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	58	42	74	26	74	26	86	14	44	56	65	35
25	Promover el intercambio con instituciones locales.	44	56	45	55	24	76	62	38	59	41	31	69
26	Animar al intercambio con otros centros.	43	57	46	54	35	65	62	38	50	50	33	67
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS (GR)													
27	Proponer el anteproyecto económico.	20	80	12	88	17	83	10	90	22	78	14	86
28	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	16	84	24	76	14	86	9	91	19	81	37	63
29	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	41	59	35	65	45	55	33	67	37	63	37	63
30	Movilizarse para solicitar recursos.	31	69	26	74	18	82	18	82	41	59	32	68
31	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	29	71	24	76	47	53	24	76	15	85	25	75

En el análisis veremos en primer lugar en cuanto cual es la situación de partida, es decir, cuales son los porcentajes de las funciones del equipo que son asumidas de forma unipersonal o colegiada, para después destacar las asumidas colegiadamente que más aumentan el porcentaje entre los dos momentos de medida y las asumidas personalmente que más aumentan su porcentaje.

De las 31 funciones estudiadas para el Equipo Directivo, antes de la intervención 15 se ejercían de forma unipersonal, es decir, el 48.4%, y por tanto, ejercidas de forma colegiada serían el 51.6%, es decir, 16 de las 31 funciones.

En cuanto a la tipología de las funciones asumidas de forma unipersonal observamos que las que presentan un porcentaje más alto se relacionan con la Gestión de Recursos, las Relaciones externas, la Representación y la Dirección:

- Analizar la correspondencia entre el proyecto Económico y los gastos (GR)(84%)
- Ostentar la representación del centro (R) (82%)
- Cumplir y hacer cumplir las leyes (D) (80%)
- Proponer el anteproyecto económico (GR) (80%)
- Intervenir en situaciones de conflicto (D) (74%)
- Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la administración (GR) (71%)
- Movilizarse para conseguir recursos (GR) (69%)
- Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones (I) (62%).

La tipología de las funciones asumidas de forma colegiada, con porcentajes más altos, están relacionadas fundamentalmente con el Control-Evaluación y la Animación del clima y la innovación:

- Evaluar la eficacia de la organización del centro (CE) (83)
- Fomentar un clima relacional positivo (A) (83%)
- Realizar el seguimiento de las incidencias del centro (CE) (81%)
- Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas (CE) (80%)
- Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos. (C) (77%)
- Impulsar la participación en la comunidad educativa.(A) (76%)
- Diseñar el modelo de evaluación del centro (CE) (73%)
- Elevar al consejo escolar los proyectos para su aprobación (I) (71%)

- Impulsar experiencias de innovación en el centro (A) (70%)
- Instrumentalizar los canales de información (I) (70%)
- Sistematizar el proceso de reajuste de la función de la evaluación (CE) (69%)
- Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos (P) (67%)

El resto de las funciones son ejercidas de forma unipersonal y/o presentan porcentajes menores que 60% y consideramos que el modo de asunción es más ambiguo.

Los datos obtenidos por los centros de la muestra presentan bastante similitud con los datos obtenidos por Gairín y Villa (1998), coincidiendo 4 de las funciones que presentan mayor porcentaje, tanto de en lo que se refiere a la asunción colegiada como en lo que se refiere a la asunción unipersonal.

La tabla 157, representa el resumen de la variación en porcentaje, de un 10% o mayor, de las funciones asumidas colegiadamente después de la intervención en los centros masculinos y femeninos. Podemos observar de los datos que se desprenden de la tabla 147, que 18 de las 31 funciones que tiene el cuestionario experimentan un aumento mayor o igual al 10% entre los dos momentos de la medida, en los centros masculinos o femeninos en referencia a la asunción colegiada de funciones. Estas funciones están relacionadas con: Planificación, Coordinación, Dirección, Animación, Control-Evaluación, y Administración y Gestión de Recursos, es decir, todas las categorías de funciones atribuidas al Equipo directivos excepto las de Representación e Información.

Tabla 157:

Aumento de la Asunción colegiada tras la intervención. (Fuente: elaboración propia)

Funciones que experimentan un aumento mayor del 10% en funciones asumidas colegiadamente	Centros Femeninos	Centros Masculinos
Impulsar el perfeccionamiento del personal.	41%	16%
Promover el intercambio con instituciones locales.	38%	
Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	22%	31%
Intervenir en las situaciones conflicto.	15%	29%
Organizar los equipos.		27%
Animar al intercambio con otros centros.	27%	
Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	20%	
Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	22%	18%
Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	12%	21%
Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria.		20%
Impulsar la participación en la comunidad educativa.		19%
Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.		18%
Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	18%	
Fomentar un clima relacional positivo.	14%	
Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.		12%
Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro.		12%
Cumplir y hacer cumplir las leyes.		10%
Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración.		10%

Destacan las funciones de Dirección donde 3/3 de las funciones se produce un incremento del 10% o mayor; las de Animación donde se observa en 6/7; y las de Coordinación y Planificación donde se logra en 2/3. Podemos decir que los equipos directivos adoptan un modo colegiado de liderar el centro en estas funciones, con una alta proporción de funciones de cada categoría con elevados porcentajes de incremento

Si analizamos las funciones en las que tanto centros masculinos como femeninos varían en el 10% o más el aumento del modo colegiado de ejercer la dirección, vemos que es en las funciones de Dirección y Animación donde coinciden ambos colectivos; en 4 de las 5 coincidencias. Estos resultados nos indican una preocupación compartida en los dos tipos de centro por ambos tipos de funciones.

Tras el análisis de las funciones que los Equipos Directivos entienden que deben ser ejercidas de forma colegiada, veamos las que tiene un mayor incremento en el ejercicio de forma individual. La tabla XX representa el resumen de la variación en porcentaje, entre los dos momentos de la medida, de las funciones asumidas unipersonalmente en los centros masculinos y femeninos.

Tabla 158:

Incremento de la Asunción individual tras la intervención. (Fuente: elaboración propia)

Funciones que experimentan un aumento mayor del 10% en funciones asumidas individualmente	Centros Femeninos	Centros Masculinos
Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	45%	
Realizar el seguimiento de las incidencias del centro.	36%	13%
Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	32%	
Elevar al Consejo Escolar para su aprobación.	30%	14%
Organizar los equipos.	31%	
Promover el intercambio con instituciones locales.		28%
Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración.	23%	
Cumplir y hacer cumplir las leyes.	23%	
Ejercer esta función delegada por la comunidad.		21%
Instrumentalizar los canales de información.	20%	
Animar al intercambio con otros centros.		17%
Diseñar el modelo de Evaluación del centro.		16%
Dotar de espacios y materiales de trabajos.	12%	

De los datos que se desprenden de la tabla 158 vemos que 13 funciones de las 31 que tiene el cuestionario experimentan un aumento mayor o igual al 10% entre los dos momentos de la medida, en los centros masculinos o femeninos en referencia a la asunción individual de funciones. Estas funciones están relacionadas con: Representación, Información, Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Dirección, Animación y Administración y Gestión de Recursos.

Destacan las funciones de Control-Evaluación, donde en 3/6 de funciones se producen incremento del 10% o mayor; las de Administración y Gestión de Recursos donde se logra en 2/5. Podemos decir que los equipos directivos no adoptan un modo individual de liderar el centro.

Si analizamos las funciones en las que tanto centros masculinos como femeninos aumentan en el 10% o más, el modo individual de ejercer la dirección, vemos que únicamente hay dos funciones de Control-Evaluación y Planificación en las que ambos centros coinciden.

Analizando y comparando los tipos de centro, podemos concluir que los centros femeninos tienen más tendencia a la asunción de funciones de modo unipersonal (con 18/31) que colegiada (13/31). Esta tendencia viene avalada por el número de funciones que desatacan en una y otra forma de asunción. Los centros masculinos, sin embargo, tienden a una forma más colegiada (19/31), frente a las unipersonales (12/31) en la asunciones de las funciones atribuidas al equipo directivo.

B) REALIZACIÓN

En el cuestionario se pide a los miembros de los equipos directivos de la muestra que valoren la *Realización* de las funciones, es decir, en qué medida el equipo directivo está dedicando tiempo y esfuerzo a cada función. Las valoraciones se realizan en una escala de (1) Nada, a (5) Mucho.

Tabla 159:

Realización de funciones por parte del Equipo Directivo.(a). (Fuente: elaboración propia)

FUNCIÓN		Total				Femenino				Masculino			
		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
		Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica
REPRESENTACIÓN (R)													
1	Ostentar la representación del centro.	3,71	0,86	3,55	1,10	3,38	0,71	3,86	1,13	4,00	0,88	3,30	1,03
2	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	3,71	0,80	3,65	0,86	3,55	0,60	3,76	0,77	3,85	0,92	3,56	0,93
INFORMACIÓN (I)													
3	Instrumentalizar los canales de información.	3,67	0,94	3,71	0,76	3,48	0,71	3,68	0,89	3,85	1,10	3,74	0,66
4	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las	3,56	0,73	3,54	0,99	3,44	0,65	3,57	1,21	3,67	0,78	3,52	0,80

	instituciones.												
PLANIFICACIÓN (P)													
5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	3,67	0,96	4,27	0,64	3,96	0,61	4,27	0,63	3,41	1,15	4,26	0,66
6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	3,49	1,35	4,06	0,94	3,88	0,54	4,09	0,92	3,15	1,73	4,04	0,98
7	Elevar al Consejo Escolar para su aprobación.	3,90	0,86	4,18	0,99	3,61	0,72	4,05	1,17	4,15	0,91	4,30	0,82
COORDINACIÓN (C)													
8	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	3,79	0,78	3,78	0,94	3,72	0,68	3,82	0,96	3,85	0,86	3,74	0,94
9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	3,51	0,97	4,65	5,80	3,38	0,77	3,86	0,94	3,63	1,11	3,30	0,78
10	Organizar los equipos.	3,73	1,08	3,88	1,02	3,63	0,92	4,00	0,89	3,81	1,21	3,78	1,12
CONTROL-EVALUACIÓN (CE)													
11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	3,31	0,84	3,71	0,79	3,42	0,83	3,82	0,91	3,22	0,85	3,63	0,69
12	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	3,68	0,71	3,98	0,69	3,61	0,78	4,14	0,56	3,74	0,66	3,85	0,77
13	Evaluar la eficacia de la organización del centro	2,86	1,03	3,48	0,85	2,91	1,04	3,64	0,79	2,81	1,04	3,35	0,89
14	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	2,90	1,14	3,35	0,95	3,36	0,73	3,48	0,98	2,52	1,28	3,24	0,93
15	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	2,69	0,96	3,42	0,92	2,74	0,92	3,55	1,01	2,65	1,02	3,31	0,84
16	Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	3,82	1,05	3,65	1,03	3,83	0,72	3,64	0,95	3,81	1,30	3,67	1,11
DIRECCIÓN (D)													
17	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	4,18	0,87	4,22	0,80	3,91	0,90	4,32	0,78	4,41	0,80	4,15	0,82
18	Intervenir en las situaciones conflicto.	4,08	0,75	4,10	0,78	4,09	0,79	4,27	0,55	4,07	0,73	3,96	0,92
19	Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	3,50	0,82	3,81	0,91	3,41	0,80	3,67	0,86	3,56	0,85	3,93	0,96
ANIMACIÓN (A)													
20	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	3,63	0,69	3,92	0,64	3,58	0,65	3,95	0,58	3,67	0,73	3,89	0,70
21	Fomentar un clima relacional positivo	3,90	0,94	4,29	0,74	4,05	0,95	4,09	0,75	3,78	0,93	4,44	0,70
22	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	3,20	1,03	3,78	0,74	3,70	0,88	3,82	0,80	2,78	0,97	3,74	0,71
23	Impulsar	3,06	0,95	3,00	1,00	3,21	0,88	3,27	1,08	2,93	1,00	2,78	0,89

	experiencias de innovación en el centro.												
24	Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	3,06	0,99	3,10	0,97	3,21	0,93	3,41	0,96	2,93	1,04	2,85	0,92
25	Promover el intercambio con instituciones locales.	2,76	1,13	2,65	1,00	2,96	1,19	2,59	1,01	2,59	1,08	2,69	1,01
26	Animar al intercambio con otros centros.	2,25	0,44	2,58	0,55	2,26	0,61	2,24	0,11	2,23	0,59	2,56	1,09
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS (GR)													
27	Proponer el anteproyecto económico.	2,71	1,20	3,06	1,09	3,08	0,93	3,32	0,78	2,37	1,33	2,85	1,26
28	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	3,20	1,06	3,13	1,18	3,00	0,98	3,27	0,88	3,37	1,11	3,00	1,39
29	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	3,28	0,70	3,59	0,73	3,22	0,60	3,23	0,43	3,33	0,78	3,89	0,80
30	Movilizarse para solicitar recursos.	2,86	0,94	2,83	1,06	3,00	0,87	3,00	0,71	2,74	0,98	2,70	1,27
31	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	2,94	0,91	2,71	1,14	2,81	0,81	2,73	0,88	3,04	0,98	2,70	1,32

El perfil inicial de los equipos directivos de la muestra, en cuanto a la realización de las funciones, sitúa a las puntuaciones medias de las categorías de funciones en torno al valor (3), suficiente, aunque siempre por encima de él. En la categoría de Control-Evaluación las funciones “evaluar la eficacia de las organización del centro”, “diseñar el modelo de evaluación del centro” y sistematizar el proceso de reajuste de la función de evaluación” presentan medias por debajo del (3). Lo mismo sucede con “promover el intercambio con instituciones locales” y “animar el intercambio con otros centros”, que pertenecen a la categoría de Animación, y “proponer el anteproyecto económico”, “movilizarse para solicitar recursos” y “conseguir recursos al margen de los proporcionados por la administración” que son de la categoría de Administración y Gestión de Recursos, implicando en algunos casos las Relaciones Externas.

En general en todas las funciones y en los dos colectivos, es decir, tomando el total de los centros y los centros de titularidad femenina y masculina por separado, podemos observar que las medias en el segundo momento de la medida son más elevadas que en el primero.

Si estudiamos las puntuaciones obtenidas en las categorías de funciones, podemos observar que la de Control-Evaluación, Animación pedagógica e Innovación, y la de Administración y Gestión de Recursos, que implica relaciones externas, son las que tienen puntuaciones medias más bajas entre (2) poco y (3) suficiente en el primer momento de la medida, mientras que elevan su puntuación entre tres (3) suficiente y (4) bastante en el segundo momento; lo que indica que los equipos directivos perciben que han aumentado de forma notable el tiempo y el esfuerzo dedicado para realizar estas funciones.

Las funciones de Representación e Información son las que menos han variado en sus medias y además experimentan variaciones tanto al alza como a la baja, manteniendo un nivel de realización suficiente.

En las funciones de Planificación, Coordinación, Dirección y Animación de la participación las medias correspondientes al segundo momento de la medida aumentan con respecto a las del primero. En general en cada función se parte de puntuaciones medias en torno al (3) suficiente y se alcanzan valores cercanos al (4) bastante. Destacan, por encima de las demás, las funciones de Planificación y de Dirección con valores por encima de (4) en bastantes de sus ítems.

En síntesis, de estos datos podemos extraer las siguientes conclusiones respecto al grado de *realización* de las funciones atribuidas:

- Los equipos directivos realizan las funciones de representación e información con un nivel aceptable, pero no están entre las que se trabajan de forma intensa.
- Las funciones de control-evaluación, animación pedagógica e innovación, y administración y gestión de recursos implicando relaciones externas, son las que los equipos directivos perciben como menos realizadas inicialmente y en las que entienden que deben hacer un esfuerzo para su realización, constatándose una mejora relevante tras la intervención.
- En las funciones de planificación, coordinación, dirección y animación los equipos no solamente perciben que las, realizan y a un buen nivel, sino que también aumenta su percepción de realización tras la intervención.
- Los equipos directivos entienden que las funciones de planificación y dirección son muy importantes en sus tareas como directivos y así lo reflejan con unos valores altos en la realización.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Gairín y Villa (1998) observamos que las similitudes son grandes. Del mismo modo que con los resultados de la presente muestra, las funciones menos realizadas son las categorías de administración y gestión de recursos, animación pedagógica e innovación. El resto de las categorías son consideradas como de alta realización: representación, información, planificación, coordinación y control-evaluación. Los resultados para categoría de dirección no coinciden con el estudio de Gairín y Villa (1998), ya que mientras en la muestra de nuestro estudio dan altos valores de realización en el estudio de estos autores dan bajos niveles de realización.

C) IMPORTANCIA

En el cuestionario se pide a los miembros de los equipos directivos de la muestra que valoren la Importancia: qué importancia se considera que tiene el cumplimiento de dicha función para el óptimo funcionamiento del centro. Las valoraciones se realizan en una escala de (1) Nada (2) Poco (3) Suficiente, (4) Bastante y (5) Mucho. Los resultados vienen expresados en la tabla 151(a).

Tabla 160:
Importancia atribuida a las funciones(a). (Fuente: elaboración propia)

FUNCIÓN		Total		Femenino				Masculino					
		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
		Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica	Media	D. Tppica
REPRESENTACIÓN (R)													
1	Ostentar la representación del centro.	3,94	0,77	3,76	0,83	3,72	0,89	3,68	0,72	4,19	0,56	3,81	0,92
2	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	4,24	0,71	3,94	0,84	4,08	0,78	4,00	0,77	4,37	0,63	3,89	0,89
INFORMACIÓN (I)													
3	Instrumentalizar los canales de información.	4,44	0,61	4,37	0,64	4,17	0,65	4,36	0,73	4,67	0,48	4,37	0,56
4	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones.	3,87	0,69	3,88	0,90	3,56	0,77	3,91	0,92	4,15	0,46	3,85	0,91
PLANIFICACIÓN (P)													
5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	4,46	0,61	4,53	0,58	4,24	0,60	4,36	0,58	4,67	0,55	4,67	0,55
6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	4,35	0,68	4,22	0,77	3,96	0,54	4,14	0,77	4,70	0,61	4,30	0,78

7	Elevar al Consejo Escolar para su aprobación.	4,29	0,73	4,18	0,93	3,96	0,55	4,00	0,98	4,59	0,75	4,33	0,88
COORDINACIÓN (C)													
8	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	4,44	0,67	4,41	0,70	4,20	0,71	4,45	0,74	4,67	0,55	4,37	0,69
9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	4,25	0,74	4,37	0,67	4,17	0,76	4,41	0,67	4,33	0,73	4,33	0,68
10	Organizar los equipos.	4,25	0,80	4,41	0,73	4,17	0,76	4,45	0,60	4,33	0,83	4,37	0,84
CONTROL-EVALUACIÓN (CE)													
11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	4,25	0,80	4,31	0,68	3,88	0,80	4,50	0,60	4,59	0,64	4,15	0,72
12	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	4,16	0,82	4,27	0,68	3,83	0,72	4,38	0,59	4,44	0,80	4,19	0,74
13	Evaluar la eficacia de la organización del centro	4,10	0,97	4,31	0,66	3,57	0,95	4,36	0,58	4,56	0,75	4,27	0,72
14	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	3,82	0,83	4,15	0,55	3,64	0,73	4,23	0,53	3,96	0,90	4,08	0,57
15	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	3,90	0,65	4,19	0,61	3,61	0,72	4,33	0,58	4,15	0,46	4,07	0,62
16	Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	4,06	0,88	3,86	0,94	3,96	0,82	3,86	0,94	4,15	0,92	3,85	0,95
DIRECCIÓN (D)													
17	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	4,49	0,65	4,37	0,70	4,39	0,66	4,18	0,80	4,58	0,64	4,52	0,58
18	Intervenir en las situaciones conflicto.	4,45	0,65	4,47	0,65	4,39	0,66	4,52	0,60	4,50	0,65	4,42	0,70
19	Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	4,20	0,85	4,46	0,58	3,78	1,00	4,43	0,51	4,50	0,58	4,48	0,64
ANIMACIÓN (A)													
20	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	4,56	0,58	4,55	0,61	4,46	0,59	4,64	0,49	4,65	0,56	4,48	0,70
21	Fomentar un clima relacional positivo	4,85	0,36	4,69	0,51	4,68	0,48	4,59	0,50	5,00	0,00	4,78	0,51
22	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	4,43	0,71	4,35	0,56	4,09	0,79	4,36	0,49	4,73	0,45	4,33	0,62
23	Impulsar experiencias de innovación en el centro.	4,14	0,70	4,31	0,65	4,04	0,86	4,32	0,48	4,23	0,51	4,30	0,78
24	Diseñar estrategias para que la evaluación	4,14	0,60	4,25	0,67	4,17	0,70	4,50	0,60	4,11	0,51	4,04	0,66

	favorezca la reflexión, y la mejora.												
25	Promover el intercambio con instituciones locales.	3,44	0,76	3,40	1,05	3,43	0,79	3,00	1,07	3,44	0,75	3,73	0,92
26	Animar al intercambio con otros centros.	3,24	0,83	3,53	0,79	2,91	0,95	3,50	0,74	3,54	0,58	3,56	0,85
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS (GR)													
27	Proponer el anteproyecto económico.	3,90	0,79	3,78	0,80	3,67	0,64	3,82	0,59	4,12	0,86	3,74	0,94
28	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	3,86	0,78	3,83	0,93	3,83	0,64	3,95	0,79	3,88	0,91	3,73	1,04
29	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	4,34	0,59	4,14	0,74	4,17	0,65	4,00	0,87	4,48	0,51	4,26	0,59
30	Movilizarse para solicitar recursos.	3,88	0,67	3,96	0,84	3,77	0,69	4,14	0,77	3,96	0,65	3,81	0,88
31	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	3,96	0,77	4,02	0,88	4,10	0,83	4,27	0,77	3,85	0,72	3,81	0,92

En primer lugar, podemos decir que la importancia que los equipos directivos atribuyen a la mayor parte de las funciones a desarrollar para el funcionamiento del centro es grande, ya que las medias en el primer momento de la intervención se situaban en un valor cercano al (4) bastante.

Hay algunas funciones que no presentan una media tan elevada como las anteriores pero las que muestran siempre se sitúan por encima de (3) suficiente. Estas funciones son: “diseñar el modelo de evaluación del centro” y sistematizar el proceso de reajuste de la función de evaluación” de la categoría de Control-Evaluación; “promover el intercambio con instituciones locales” y “ animar el intercambio con otros centros” de la categoría de Animación; “proponer el anteproyecto económico”, “analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos”, “movilizarse para solicitar recursos” y “conseguir recursos al margen de los proporcionados, por la Administración de la categoría Administración y Gestión de Recursos.

Al igual que los datos reflejados en esta muestra, en la que todas las funciones, y todas las categorías de funciones presentan medias por encima de (3) suficiente, el estudio de Gairín y Villa (1998) se halló también valores semejantes, también con medias mayores de (3) suficiente.

En el segundo momento de la intervención, en lo que hace referencia a las funciones de planificación, coordinación, dirección y animación, las medias se sitúan por encima de (4) bastante, suponiendo un incremento frente a la primera medida. La categoría en la que más aumentan la importancia atribuida es la de Control-Evaluación.

La categoría de representación, aun presentando valores de medias superiores a (3) bastante, disminuye sus valores en el segundo momento de la intervención, lo que viene a reflejar la pérdida de importancia que para los equipos directivos tiene esta función.

La función de administración y gestión de recursos es la que presenta medias más bajas, disminuyendo las medias en el segundo momento de la medida en los centros masculinos y subiendo en los femeninos, lo que nos indica que estos están más sensibilizados con la importancia de la función que aquellos. Lo mismo sucede con la función de información.

Al ser valores tan altos, cobran especial importancia las desviaciones típicas que nos ayudan a interpretar la dispersión de los datos con respecto a la media; y las desviaciones típicas nos señalan, al ser pequeñas, un elevado agrupamiento de valores en torno a la media, lo que nos indica que los miembros del equipo directivo tienen una opinión muy similar en cuanto a los ítems.

D) VIABILIDAD

La viabilidad está concebida en el cuestionario para valorar las posibilidades y las dificultades de desarrollo de las funciones percibidas por parte del equipo directivo. ¿Es realista y viable el desarrollo de la función? La escala utilizada varía en un arco de (1) Nada y (5) Mucho.

Tabla 161:
Viabilidad de las funciones(a). (Fuente: elaboración propia)

FUNCIÓN		Total				Femenino				Masculino			
		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica
REPRESENTACIÓN (R)													
1	Ostentar la representación del centro.	3,88	0,78	3,98	0,69	3,7	0,8	4,0	0,5	4,0	0,8	4,0	0,8
2	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	3,96	0,7	3,88	0,79	3,8	0,8	3,9	0,5	4,0	0,7	3,9	1,0

INFORMACIÓN (I)													
3	Instrumentalizar los canales de información.	4,07	0,73	4,14	0,68	3,9	0,5	4,0	0,6	4,2	0,8	4,3	0,7
4	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones.	3,77	0,8	3,87	0,77	3,6	0,6	3,7	0,7	3,9	0,9	4,0	0,8
PLANIFICACIÓN (P)													
5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	3,97	0,75	4,22	0,62	4,0	0,5	4,0	0,5	4,0	0,9	4,4	0,6
6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	3,92	0,98	4,08	0,84	3,8	0,6	4,0	0,5	4,0	1,1	4,1	1,0
7	Elevar al Consejo Escolar para su aprobación.	4,39	0,8	4,44	0,74	3,9	0,7	4,2	0,8	4,6	0,8	4,6	0,6
COORDINACIÓN (C)													
8	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	3,97	0,7	4,02	0,85	3,8	0,6	4,0	0,8	4,1	0,7	4,0	0,9
9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	3,76	0,73	4,08	0,79	3,7	0,7	4,2	0,7	3,8	0,7	4,0	0,8
10	Organizar los equipos.	4,19	0,8	4,06	0,91	4,1	0,7	4,0	0,9	4,2	0,8	4,1	1,0
CONTROL-EVALUACIÓN (CE)													
11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	3,8	0,78	4,08	0,71	3,3	0,7	4,1	0,7	4,0	0,7	4,0	0,8
12	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	3,91	0,89	4,30	0,72	3,5	1,1	4,2	0,5	4,1	0,7	4,4	0,8
13	Evaluar la eficacia de la organización del centro	3,34	0,91	3,98	0,68	3,0	1,0	4,0	0,6	3,5	0,8	3,9	0,7
14	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	3,71	0,91	3,91	0,72	3,7	0,6	4,0	0,6	3,7	1,0	3,8	0,8
15	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	3,6	0,82	3,91	0,66	3,5	0,7	3,9	0,6	3,7	0,9	3,9	0,7
16	Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	4,15	0,97	3,98	0,80	4,0	0,8	4,0	0,7	4,2	1,0	4,0	0,9
DIRECCIÓN (D)													
17	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	4,27	0,76	4,23	0,78	3,9	0,7	4,1	0,9	4,5	0,7	4,3	0,7
18	Intervenir en las situaciones conflicto.	4,16	0,67	4,22	0,82	4,0	0,6	4,2	0,7	4,2	0,7	4,2	0,9
19	Hacer factible el logro de las funciones de equipo	4,06	0,9	4,02	0,86	3,6	0,7	4,0	0,9	4,3	0,9	4,1	0,8
ANIMACIÓN (A)													
20	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	3,9	0,73	3,88	0,84	3,6	0,7	4,0	0,7	4,1	0,7	3,8	0,9
21	Fomentar un clima relacional positivo	3,94	0,8	4,21	0,71	4,0	0,8	4,2	0,7	3,9	0,8	4,2	0,8
22	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	3,67	0,86	3,94	0,76	3,5	0,8	4,0	0,7	3,8	0,9	3,9	0,8
23	Impulsar experiencias de innovación en el centro.	3,16	0,98	3,40	0,82	3,0	1,0	3,5	0,7	3,2	1,0	3,3	0,9
24	Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	3,49	1,01	3,50	0,81	3,4	0,8	3,7	0,8	3,5	1,1	3,4	0,8
25	Promover el intercambio con instituciones locales.	3,22	0,87	3,15	0,96	3,1	0,9	2,9	1,0	3,3	0,9	3,3	0,9
26	Animar al intercambio con	2,94	1,09	3,31	0,90	2,5	1,0	3,3	0,8	3,2	1,1	3,3	1,0

otros centros.													
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS (CR)													
27	Proponer el anteproyecto económico.	3,58	0,86	3,35	1,00	3,5	0,7	3,5	0,9	3,6	0,9	3,3	1,1
28	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	3,7	0,87	3,51	1,04	3,6	0,6	3,7	0,7	3,8	1,0	3,4	1,2
29	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	3,68	0,76	3,52	0,87	3,4	0,8	3,2	0,9	3,8	0,7	3,8	0,8
30	Movilizar para solicitar recursos.	3,35	0,78	3,32	0,86	3,2	0,7	3,3	0,7	3,4	0,8	3,3	1,0
31	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	3,17	0,79	3,20	0,96	3,0	0,9	3,2	0,8	3,3	0,7	3,2	1,1

Analizando, en primer lugar, los datos correspondientes al conjunto de todos los centros podemos observar que en las categorías de Representación, Información, Planificación, Coordinación y Dirección, casi todos los ítems tienen medias cercanas al (4) bastante. Lo que indica que los equipos directivos consideran que el desarrollo de estas funciones es bastante realista y viable.

Las funciones percibidas con valores menores son todas las de Animación pedagógica relacionadas con la innovación (con valores entre 2,9 y 3,6) y las de Gestión de Recursos, especialmente aquellas relacionadas con las Relaciones Externas en ambos casos; y algunas funciones de Control Evaluación.

En general, las medias aumentan entre los dos momentos de la medición, lo que nos revela el aumento de la percepción que tienen los miembros de los equipos directivos hacia la viabilidad del desarrollo de esas funciones. No sucede lo mismo en la categoría de Administración y Gestión de Recursos, donde las medias disminuyen en casi todas las funciones entre los dos momentos de la medición, lo que muestra una pérdida de confianza de los miembros de los equipos directivos hacia la viabilidad del desarrollo de estas funciones.

Es importante destacar que en todos los casos las desviaciones típicas son muy pequeñas, lo que nos indica un agrupamiento de los valores en torno a la media, es decir, que bien en cuanto a la viabilidad en sentido positivo (ser más viable) como en el sentido menos positivo (ser menos viable), los miembros de los equipos directivos muestran unas opiniones bastante cercanas a la media.

Analizando los datos en función del tipo de centro observamos que:

- En los centros femeninos, excepto tres funciones todas las funciones aumentan entre los dos momentos de medida. Este hecho nos muestra una tendencia de los equipos directivos femeninos a considerar más viables las funciones que tienen que desarrollar como equipo directivo.
- En los centros masculinos hay doce funciones en las que la media del segundo momento de medida es menor que la primera. Las diferencias entre ambas en la mayor parte de los ítems es entorno al 0,1. Esto nos indica que si bien es cierto que las medias disminuyen en el segundo momento de la medida, al hacerlo en un valor tan pequeño, podemos considerar que no experimentan cambios relevantes, es decir, entienden la viabilidad de las funciones a realizar del mismo modo en los dos momentos de la medida.

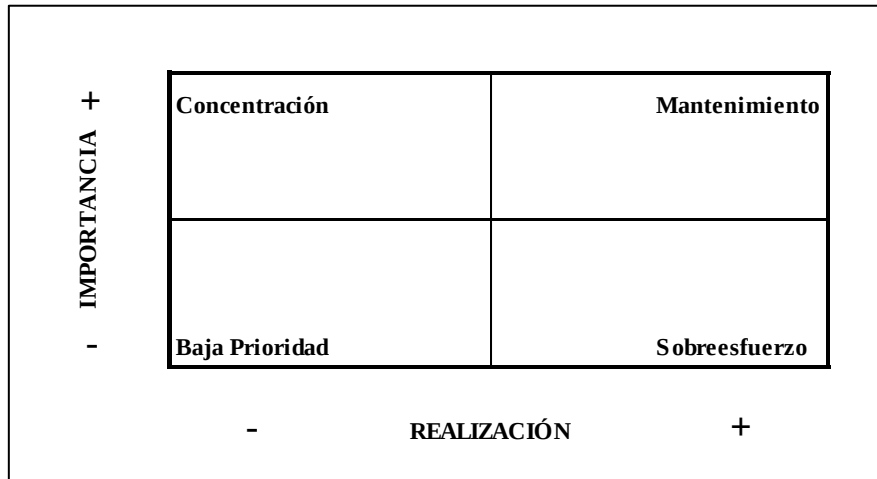
E) MAPAS DE IMPORTANCIA-REALIZACIÓN

En los mapas de importancia-realización examinamos conjuntamente la percepción que tienen los equipos directivos sobre cada una de las funciones desde la *importancia* que para ellos tienen dichas funciones y el grado de *realización* de las mismas. El mapa queda formado por cuatro cuadrantes donde en el eje de ordenadas colocaremos el continuo de importancia, y en el eje de las abscisas el continuo de realización. Los ejes vertical y horizontal que dividen toda el área en los cuatro cuadrantes se sitúan en 3.75, tanto en el eje de importancia como en el de realización. Como resultado el mapa queda constituido por cuatro zonas:

- **Baja prioridad:** cuadrante en el que las funciones tanto en importancia como en realización son bajas. Los equipos directivos que son funciones poco realizadas pero también que son poco importantes.
- **Concentración:** las funciones presentan altos valores de importancia y bajos de realización. Los equipos directivos entienden que son funciones poco realizadas pero altamente importantes. Conviene que los equipos directivos se centren en estas funciones.
- **Mantenimiento:** En las funciones de este cuadrante, tanto la importancia como la realización son elevadas. Es importante mantener los esfuerzos para conservar los resultados.

- **Sobreesfuerzo:** En este cuadrante las funciones son consideradas de alta realización y de baja importancia. Es necesario por parte de los equipos directivos reflexionar si merece la pena mantener el esfuerzo en ellas.

Figura 12: Mapa Importancia-Realización. (Fuente: Gairín y Villa, 1999)



- TOTAL DE CENTROS

Analizaremos en primer lugar los mapas de Importancia- Realización de todos los centros pertenecientes a la muestra antes y después de la intervención.

Figura 13: Importancia-Realización Momento 1. Antes de la intervención. (Fuente: elaboración propia)

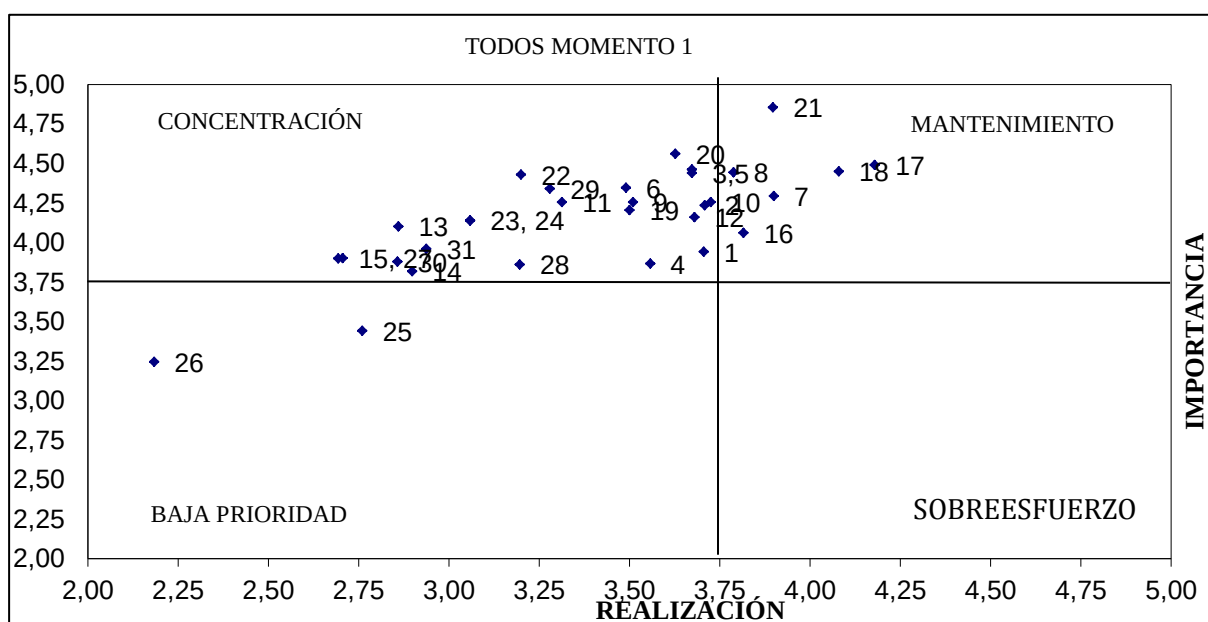
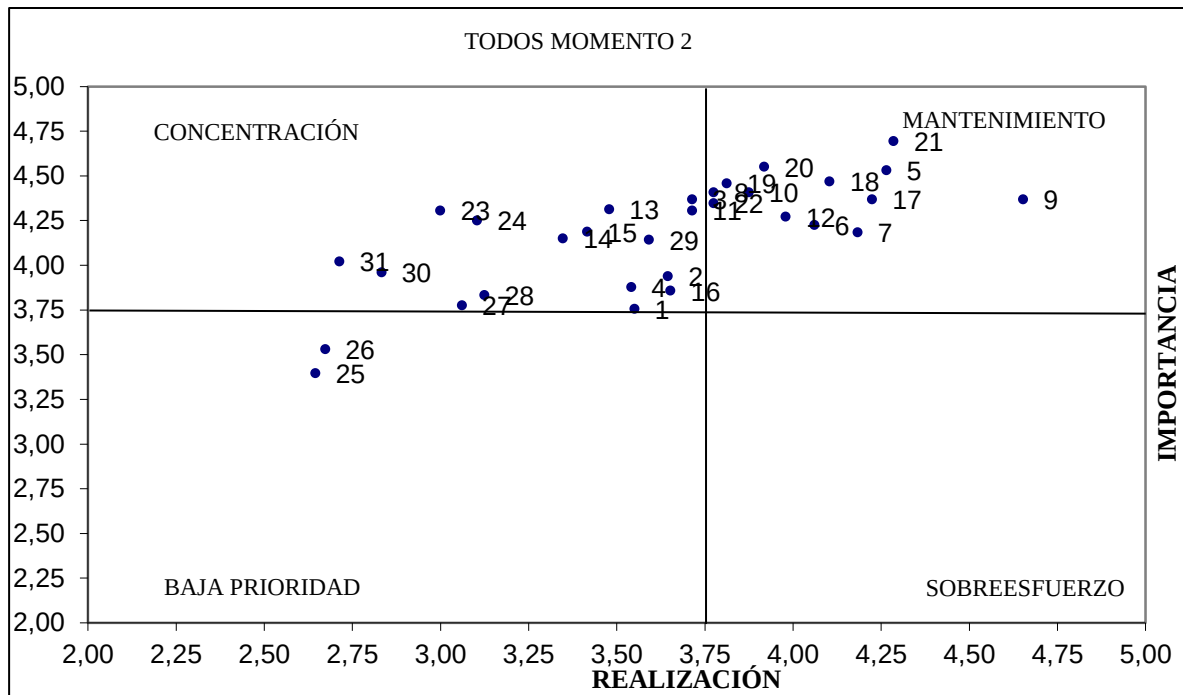


Figura 14: Importancia-Realización Momento 2. Después de la intervención. (Fuente: elaboración propia)



- **Sobreesfuerzo**

Al realizar el análisis del conjunto de centros en ambos momentos de la medida, podemos observar que en el cuadrante de *Sobreesfuerzo* no hay ninguna función en ninguno de los dos momentos, lo que indica que no entienden que haya funciones a las que dedican gran esfuerzo para su realización y que, sin embargo que las consideren poco importantes.

- **Baja Prioridad**

En la zona de *Baja Prioridad*, en ambos momentos de la medida los equipos directivos sitúan las dos mismas funciones que pertenecen a la categoría de Animación, concretamente son las funciones que tienen que ver con las relaciones externas. La baja prioridad indica que los equipos directivos les conceden una baja importancia y que además el índice de realización es también bajo.

Tabla 162:

Todos los centros. Baja Prioridad. (Fuente: elaboración propia)

Cuadrante 1: BAJA PRIORIDAD				
Momento 1			Momento 2	
Función	Ítem	Nº	Ítem	Función
Animación	Promover el intercambio con instituciones locales	25	Promover el intercambio con Instituciones locales	Animación
	Animar al intercambio con otros centros	26	Animar el intercambio con otros centros	

- Concentración**

El tercer cuadrante a examinar es el denominado de *Concentración*. A las funciones situadas en este cuadrante los equipos directivos les conceden una alta importancia y, sin embargo, la realización es baja. Es importante que los equipos se concentren en la realización de las funciones que aquí se sitúan. En el caso de la muestra sí lo han hecho pues en el primer momento de la intervención en este cuadrante se situaban 23/31 de las funciones estudiadas y en el segundo momento el número se ha reducido hasta 16/31 de las funciones. En la tabla XX podemos ver cuáles son las funciones que permanecen en el cuadrante y cuales cambian.

Tabla 163:

Todos los centros: Concentración. (Fuente: elaboración propia)

Cuadrante 2: CONCENTRACIÓN				
Momento 1			Momento 2	
Categoría	Función	Ítem	Función	Categoría
Representación	Ostentar la representación del centro.	1	Ostentar la representación del centro.	Representación
	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	2	Ejercer esta función delegada por la comunidad.	
Información	Instrumentalizar los canales de información.	3	Instrumentalizar los canales de información.	Información
	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones.	4	Actuar como puente entre la comunidad escolar y las instituciones.	
Planificación	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	5		Planificación
	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	6		
	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	9		
	Organizar los equipos.	10		
Control-Evaluación	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas.	Control-Evaluación
	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	12		

	Evaluar la eficacia de la organización del centro	13	Evaluar la eficacia de la organización del centro	
	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	14	Diseñar el modelo de Evaluación del centro.	
	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	15	Sistematizar el proceso de reajuste función de la evaluación.	
		16	Elaborar el borrador de la Memoria Anual	
	Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	19		
Animación	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	20		Animación
	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	22		
	Impulsar experiencias de innovación en el centro.	23	Impulsar experiencias de innovación en el centro.	
	Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	24	Diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión, y la mejora.	
Administración y Gestión de Recursos	Proponer el anteproyecto económico.	27	Proponer el anteproyecto económico.	Administración y Gestión de Recursos
	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	28	Analizar la correspondencia entre el Proyecto Económico y los gastos.	
	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	29	Dotar de espacios y materiales de trabajos.	
	Movilizar para solicitar recursos.	30	Movilizar para solicitar recursos.	
	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	31	Conseguir recursos al margen de los proporcionados por la Administración	

Si analizamos el antes y el después de los Equipos Directivos en referencia a las funciones, podemos observar que las funciones de Planificación ya no se encuentra en este cuadrante, y que las funciones de las categorías de Representación, Información y Administración y Gestión de Recursos siguen en el mismo cuadrante. En la categoría de animación han desaparecido 2 funciones y se mantienen dos funciones importantes relacionadas con la Innovación pedagógica. En Control-Evaluación han desaparecido dos funciones pero se mantienen las funciones centrales de la categoría.

• Mantenimiento

El cuarto cuadrante corresponde al *Mantenimiento*, es decir, funciones de alta importancia para el Equipo Directivo y de realización también alta. Las funciones que se encuentren en este cuadrante requerirán esfuerzos para que sigan en él.

Tabla 164:

Todos los centros: Mantenimiento. (Fuente: elaboración propia)

Cuadrante 3: MANTENIMIENTO					
Momento 1			Momento 2		
Categoría	Función	Ítem	Función	Categoría	
Planificación		5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos.	Planificación	
		6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria		
	Elevar al Consejo Escolar para su	7	Elevar al Consejo Escolar para su		

	aprobación.		aprobación.	
Coordinación	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	8	Coordinar la totalidad de las estructuras de organización del centro	Coordinación
		9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos.	
		10	Organizar los equipos.	
Control Evaluación		12	Realizar el seguimiento de las incidencias del centro	Control Evaluación
	Elaborar el borrador de la Memoria Anual.	16		
Dirección	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	17	Cumplir y hacer cumplir las leyes.	Dirección
	Intervenir en las situaciones conflicto.	18	Intervenir en las situaciones conflicto.	
		19	Hacer factible el logro de las funciones del equipo.	
Animación		20	Impulsar la participación en la comunidad educativa.	Animación
	Fomentar un clima relacional positivo	21	Fomentar un clima relacional positivo	
		22	Impulsar el perfeccionamiento del personal.	

Podemos observar que el número de funciones que el Equipo Directivo considera importantes y que tienen una alta realización aumentan desde el primer momento de la medida al segundo, son 7 las funciones que se incorporan a esta zona. Se encuentran en este cuadrante categorías de funciones completas como Dirección y Planificación; y en otras, Animación y Coordinación, aumentan el número de ítems que se encuentran en el cuadrante.

A la vista de los resultados obtenidos podemos concluir que, por un lado, los Equipos Directivos tomados en su conjunto no consideran a casi ninguna función, excepto a las de “Promover el intercambio con instituciones locales” y “Animar al intercambio con otros centros”(ambas pertenecientes a la categoría de Animación) como de baja prioridad lo que nos indica que los Equipos Directivos atribuyen a sus funciones importancia en la marcha del centro. Por otro lado, en el segundo momento de la medida hay un trasvase importante, con 7 funciones que pasan del cuadrante de Concentración al de Mantenimiento, es decir, los Equipos directivos no solamente han mantenido la atribución de importancia en estas funciones sino que también han aumentado su nivel de realización.

Si comparamos los resultados con los obtenidos por Gairín y Villa (1998, p. 154) podemos observar cómo, con una razonable similitud, se sitúan los datos en los diferentes cuadrantes. En el estudio de Gairín y Villa, las coincidencias de funciones en los cuadrantes expresados en porcentajes son:

- En el cuadrante de *Baja Prioridad* la coincidencia es del 50%. El estudio de Gairín y Villa (1998) sitúa en este cuadrante la función “promover el intercambio con instituciones locales”, con la que coinciden los centros de la muestra
- En *Sobreesfuerzo* ni la muestra del estudio ni la de Gairín y Villa (1998) sitúan función alguna.
- En el cuadrante de *Concentración* la coincidencia es del 52,6%. Coinciden las funciones pertenecientes a la categoría de Control-Evaluación de “supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas”, “evaluar la eficacia de la organización del centro”, “diseñar el modelo de evaluación del centro”, “sistematizar el proceso de reajuste de la función de evaluación”; de la categoría de Animación “impulsar experiencias de innovación en el centro” y “diseñar estrategias para que la evaluación favorezca la reflexión la mejora”; y de la categoría de Administración y Gestión de Recursos. “conseguir recursos al margen de los proporcionados por la administración”.
 - Las coincidencias entre el estudio de Gairín y Villa (1998) y la presente muestra en el cuadrante de *Mantenimiento* es del 54,5%. Las funciones pertenecientes a la categoría de Planificación son: “coordinar e impulsar la elaboración de proyectos”, responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria”, elevar al consejo escolar los proyectos para su aprobación”; funciones de la categoría de Coordinación; “coordinar las totalidad de las estructuras de organización del centro”, “estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos”, “organizar equipos”; de la categoría de Dirección; “intervenir en situaciones de conflicto”, “hacer factible el logro de las funciones de equipo”; correspondientes a la categoría de Animación: “impulsar la participación en la comunidad educativa” e “impulsar el perfeccionamiento del personal”.
- CENTROS FEMENINOS

Los mapas de Importancia-Realización de los centros femeninos en el primer momento de la medida y en el segundo momento son los representados en las figuras 15 y 16.

Figura 15: Importancia Realización: Centros Femeninos. Momento 1. (Fuente: elaboración propia)

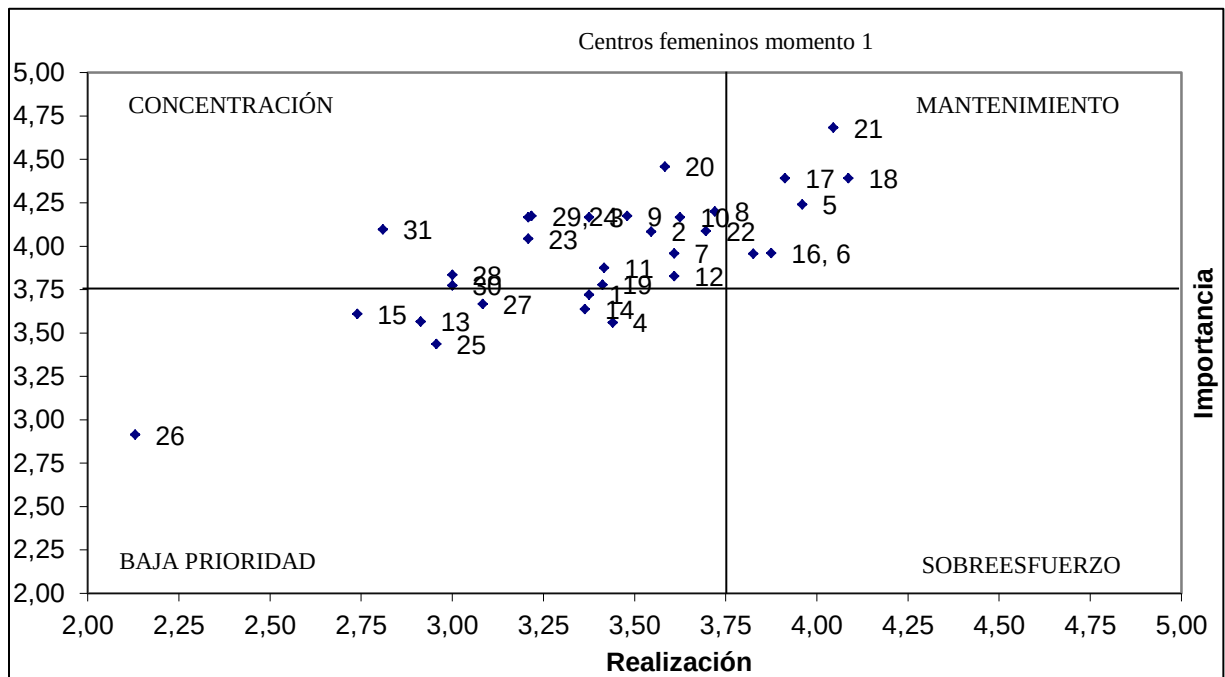
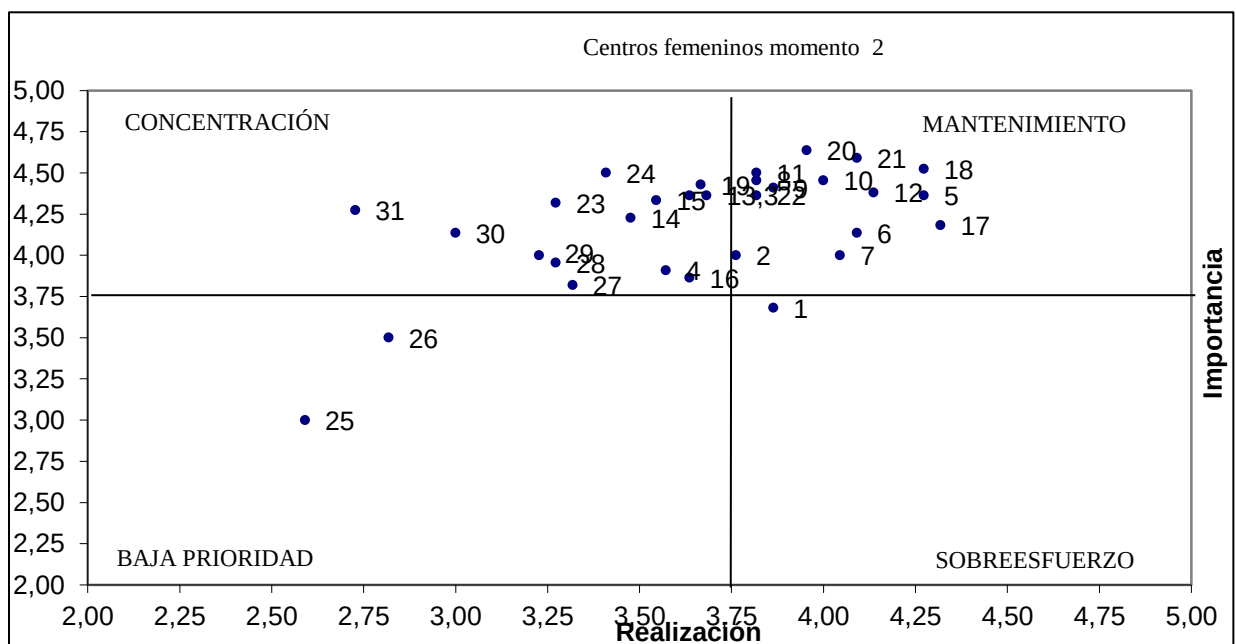


Figura 16: Importancia Realización: Centros Femeninos. Momento 2. (Fuente: elaboración propia)



Comparando los dos mapas de los centros femeninos, podemos observar que muchos de los ítems se sitúan en el segundo momento de la toma de datos en un cuadrante diferente al primero.

En el primer momento de la medida en el cuadrante de *Baja Prioridad* los equipos directivos femeninos situaban 7 de los 31 de las funciones a desarrollar por el equipo. Estas ítems corresponden a las funciones de: Información, Control-Evaluación, Animación y Administración y Gestión de Recursos. En el segundo momento de la medida, a excepción de dos funciones de Animación, “promover el cambio con instituciones locales” y “animar el intercambio con otros centros”, todos los demás se sitúan en el cuadrante de *Concentración*. Este hecho nos señala la importancia que han adquirido algunas funciones que no se consideraban importantes, a pesar de que la realización sigue siendo baja.

El cuadrante correspondiente a *Concentración* cambia de forma considerable entre los dos momentos de la medida ya que: por una parte, sobre funciones que estaban en este cuadrante en el primer momento de la medida, aumenta su realización y en el segundo momento de la medida se sitúan en el cuadrante de *Mantenimiento*; y por otra parte, como se ha señalado anteriormente, los equipos directivos sitúan funciones que en la primera parte de la medida estaban en el cuadrante de *Baja Prioridad*. En este cuadrante el número funciones es de 18 de las 31 en el primer momento de la medida, y correspondientes a funciones de Representación, Información, Planificación, Coordinación, Control-evaluación, Dirección, Animación y Administración y Gestión de Recursos. En el segundo momento de la medida, a pesar de que la variación en números absolutos de las funciones no es elevada, 15 de 31; las categorías de las funciones a las que representan disminuyen en número y esto nos indica que los equipos directivos han concentrado sus esfuerzos en funciones determinadas como Información, Control-Evaluación, Animación, y Administración y Gestión de Recursos.

El cuadrante de *Mantenimiento* muestra, también, variaciones importantes entre los dos momentos de la medida pues en él se sitúan, como se ha comentado, parte de las funciones que se situaban en *Concentración* y sobre las que los equipos directivos han aumentado su realización. Es significativo que en el primer momento de la medida el número de funciones que aparecían en este cuadrante era de 6 de las 31, mientras que en el segundo llegan a 13 de las 31. Las funciones que se refuerzan en cuanto a su realización son: Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Dirección y Animación.

Tabla 165:

Centros femeninos. Mantenimiento. (Fuente: elaboración propia)

Cuadrante 3: MANTENIMIENTO				
Momento 1			Momento 2	
Categoría	Función	Ítem	Función	Categoría
Información		3	Instrumentalizar canales de información	Información
Planificación	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos	5	Coordinar e impulsar la elaboración de proyectos	Planificación
	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	6	Responsabilizarse de la elaboración del Plan Anual y la Memoria	
		7	Elevar al Consejo Escolar los proyectos para su aprobación	
Coordinación		8	Coordinar la totalidad de la estructuras de organización del centro	Coordinación
		9	Estructurar propuestas de funcionamiento para los equipos	
		10	Organizar los equipos	
Control-Evaluación		11	Supervisar el desarrollo y la evaluación de proyectos y programas	Control-Evaluación
		12	Realizar el seguimiento de la incidencias del centro	
	Elaborar el borrador de la Memoria Anual	16		
	Cumplir y hacer cumplir las leyes	17	Cumplir y hacer cumplir las leyes	
Dirección	Intervenir en situaciones de conflicto	18	Intervenir en situaciones de conflicto	Dirección
Animación		20	Impulsar la participación en la comunidad educativa	Animación
	Fomentar un clima relacional positivo	21	Fomentar un clima relacional positivo	
		22	Impulsar el perfeccionamiento del personal	

En cuanto al cuadrante de *Sobreesfuerzo* es interesante señalar que, si bien en el primer momento de la medida no había ninguna función, en el segundo los equipos directivos creen que la función de: “ostentar la representación del centro” se realiza mucho, sin tener tanta importancia.

A la vista de los datos que aportan los equipos directivos de los centros femeninos, podemos concluir que entre ambos momentos de la medida ha habido mucha actividad en el equipos directivo que ha resituado a las funciones del mismo en cuanto a su importancia y realización de un modo muy diferente a cómo estaban en un primer momento. Es significativa

la disminución de funciones en el cuadrante de *Baja Prioridad* y el aumento en el de *Mantenimiento*.

- CENTROS MACULINOS

Los mapas de Importancia-Realización de los centros masculinos en el primer momento de la medida y en el segundo momento son los recogidos en las figuras 17 y 18.

Figura 17: Importancia Realización: Centros Masculinos Momento 1. (Fuente: elaboración propia)

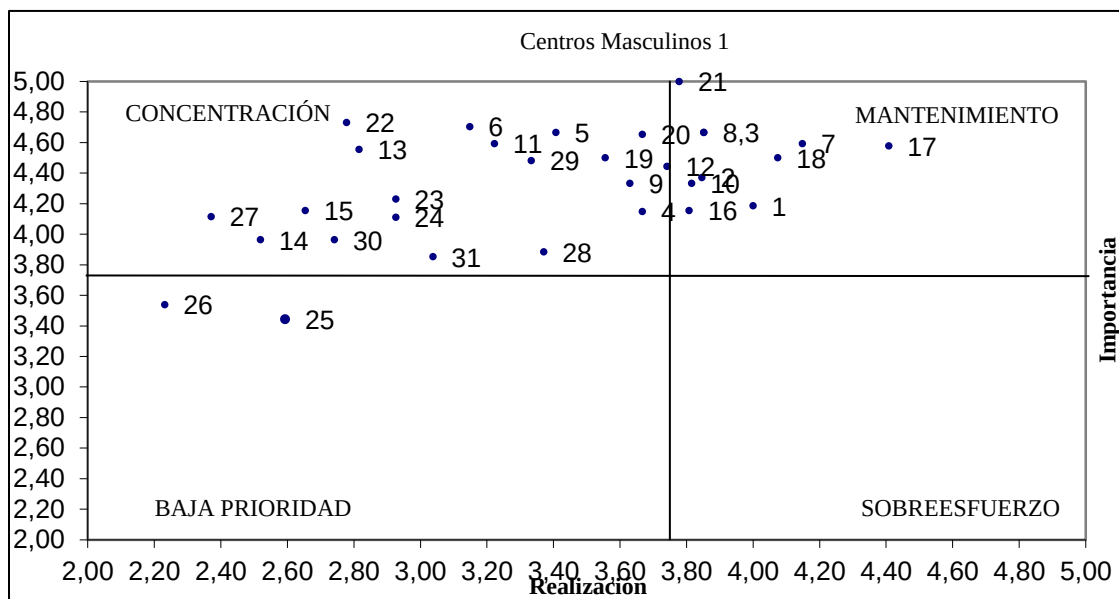
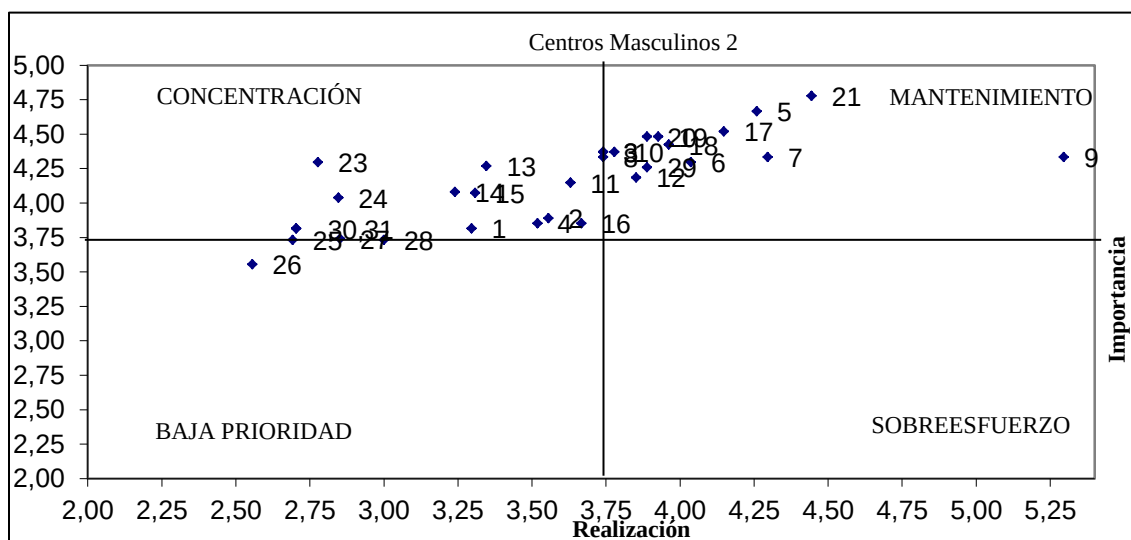


Figura 18: Importancia Realización: momento 2. (Fuente: elaboración propia)



Realizando una comparación entre los mapas de los centros masculinos en ambos momentos, podemos comprobar que bastantes funciones se sitúan en el segundo momento de la toma de datos en un cuadrante diferente al que se situaban en el primero.

En el primer momento de la medida, en el cuadrante de *Baja Prioridad*, los equipos directivos masculinos únicamente situaban a 2 de las 31 funciones, que en el segundo momento de la medida queda reducido a 1 de las 31 que es “animar al intercambio con otros centros”. Este hecho lo podemos interpretar como una reafirmación en la importancia que los equipos directivos masculinos le dan a las funciones, ya que solamente la función a la que hemos hecho referencia se sitúa en la zona de baja importancia, toda vez que en la zona de *Sobreesfuerzo* en ninguno de los momentos de la medida los equipos directivos sitúan ninguna función.

Tanto en el cuadrante de *Concentración* como en el de *Mantenimiento* la variación del número de funciones que se produce entre los dos momentos de la medida no es muy importante y tampoco lo son las de categorías. En la *Concentración*, en el primer momento de la medida, se sitúan 18 de las 31 funciones y en el segundo 17 de las 31. Cabe destacar que, con algunas variaciones, de las funciones de Coordinación, Control-evaluación, Animación, y Administración y Gestión de Recursos, permanecen constantes en los dos momentos de la medida. En el segundo momento de la medida, se sitúan además en este cuadrante las funciones de Representación e Información que anteriormente estaban en el cuadrante de *Mantenimiento*. A la vista de estos datos podemos concluir que los equipos directivos masculinos, manteniendo la importancia de las funciones de Representación e Información, les dedican menos tiempo.

En cuanto al cuadrante de *Mantenimiento* los equipos directivos masculinos parten de una situación en la que se sitúan aquí 10 de las 31 funciones que corresponden a 7 categorías Representación, Información, Planificación, Coordinación, Control-evaluación, Dirección, Animación, y Administración y Gestión de Recursos. En el segundo momento de la medida los equipos directivos sitúan 15 de las 31 funciones en este cuadrante, a la vista de los resultados obtenidos, clarifican sus actuaciones y dedican más tiempo y esfuerzo sobre todo a Dirección, Planificación, Coordinación y, en menor medida a Control-Evaluación, Animación y Administración y Gestión de Recursos.

6.3.1.2 Subdimensión 8.2. Roles de Equipo

En esta subdimensión se analizarán los roles de equipo, entendiendo como la forma de comportarse, construir y relacionarse en el trabajo para cada uno de los miembros que componen el Equipo Directivo, en términos de los 9 roles definidos por Belbin e identificados mediante las conductas descritas en los ítems del cuestionario “Inventario de Autopercepción” de Belbin (1981,2000).

Tabla 166:

Subdimensión 8.2: Roles de Equipos. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.		
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D8) ESTRUCTURA DEL EQUIPO DIRECTIVO.	SD8.2) ROLES DE EQUIPO	H33) Las características de los equipos directivos de la muestra en cuanto a distribución y equilibrio de los Roles de Equipo no difieren significativamente de las características de las muestras de otros estudios previos realizados en el ámbito educativo.
		H34) Las características de la muestra en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea, no difiere de las características de otras muestras de estudios previos en el ámbito educativo.
		H35) Se producirán diferencias en la distribución y equilibrio de Roles de Equipo de la muestra antes y después de la intervención, en el sentido de observarse una distribución más equilibrada de los mismos, así como una mayor presencia de los roles menos ejercidos antes de la intervención.
		H36) Se producirá una diferencia en la Orientación a Personas, Ideas y Tarea de los equipos directivos de la muestra antes y después de la intervención en el sentido de observarse una orientación más equilibrada tras la intervención.
		H37) Se observarán diferencias en la distribución de roles antes y después de la intervención dependiendo de la titularidad de los centros

- **Distribución de los Roles de Equipo.**

El Inventario de roles de Belbin se les pasó a los equipos directivos en dos momentos: el primero cuando se comenzó la intervención con los equipos y el segundo cuando finalizó el primer año de puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección. Los resultados obtenidos aparecen en la tabla 156.

Tabla 167:

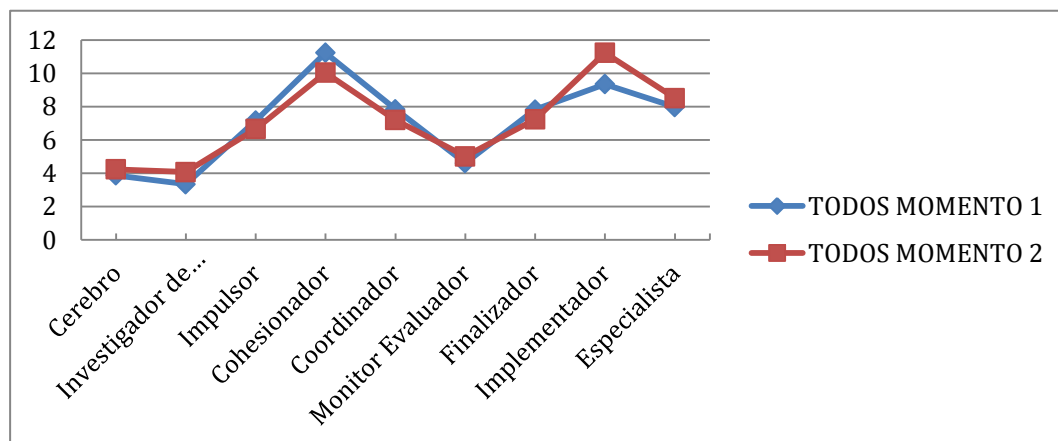
Roles de Equipo antes y después de la intervención. (Fuente: elaboración propia) (Fuente: elaboración propia)

Roles de Equipo	Todos		Femeninos		Masculinos	
	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
	Media					
Cerebro	3.87	4.23	3.80	3.71	3.94	4.85
Investigador de Recursos	3.34	4.07	3.35	5.03	3.34	3.31
Impulsor	7.15	6.65	5.59	5.55	8.56	7.96
Cohesionador	11.23	10.04	13.17	10.69	9.47	9.35
Coordinador	7.84	7.19	7.21	6.97	8.41	7.46
Monitor Evaluador	4.61	5.01	3.31	4.84	5.78	5,23
Finalizador	7.82	7.23	8.27	7.65	7.41	6.73
Implementador	9.35	11.23	10.70	10.8	9.25	11.73
Especialista	7.97	8.51	8.62	8.84	7.38	8.12

El inventario de Belbin reporta dos tipos de información: por una parte la puntuación bruta obtenida por los centros en cada uno de los roles de equipo y, por otra parte, la media. Esta media se obtiene dividiendo la puntuación bruta entre el número de sujetos que integran el equipo. Para hacer el estudio de los datos que aparecen en la tabla utilizaremos las medias.

Si situamos los valores en unos ejes de coordenadas observamos de forma gráfica cuales son los roles que obtienen puntuaciones más altas en los dos momentos de la medida. (figura 19).

Figura 19: Distribución de Roles de Equipo de la muestra. (Fuente: elaboración propia)



En el primer momento de la medida, antes de la intervención:

- Los roles con mayores puntuaciones son: en primer lugar, Cohesionador (11.23), rol orientado a personas; en segundo lugar Implementador (9.35) y en tercer lugar Especialista (7.97), ambos orientados a la tarea.
- Los roles que menos puntuación media obtienen son: Investigador de Recursos (3.34), orientado a personas e ideas, Cerebro (3.9), orientado a ideas, y Monitor-Evaluador (4.61), orientado a ideas y tarea; se trata en los tres casos de roles orientados a las ideas.
- Los roles que por su puntuación media quedan en un lugar intermedio son: Coordinador (7.84) el rol más equilibrado; Finalizador (7.82), orientado a tareas; e Impulsor (7.15), orientado a personas y tareas.

.En el segundo momento de la medida podemos observar los siguientes cambios:

- Han incrementado su ejercicio, por este orden, los roles de: Implementador (11.23), Especialista (8.51) y Cerebro (4.23).
- Han disminuido su presencia los roles de: Cohesionador (10.04), Investigador de Recursos (4.07), Impulsor (6.65), Coordinador (7.19) y Finalizador (7.23).

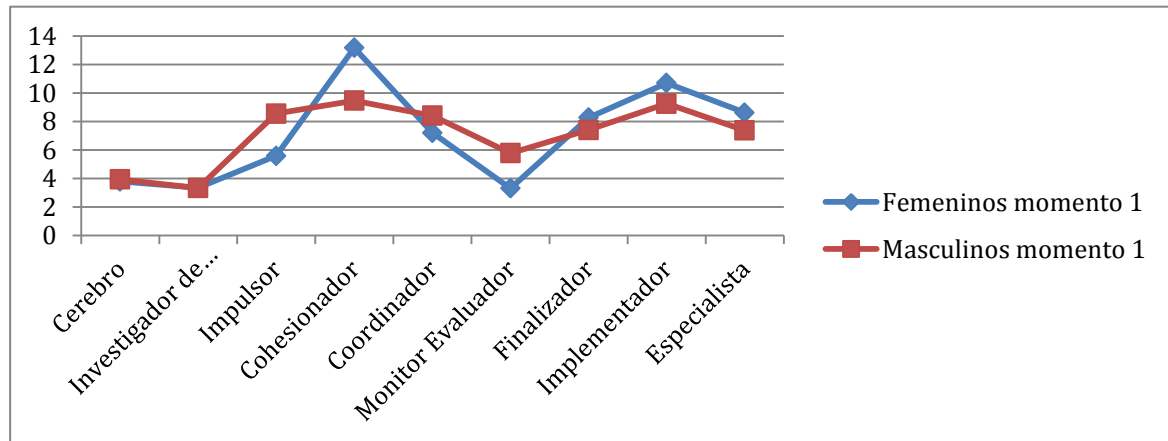
Estos datos son coincidentes con los encontrados por Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006) en cuyos estudios también los roles más presentes son Implementador, Cohesionador y Especialista, se obtienen los mismos resultados en cuanto a los roles con menor puntuación media y a los roles con un lugar intermedio en el perfil.

Si comparamos las medias de los centros masculinos y femeninos en el primer momento de la medida, tal y como observamos en la figura 20, podemos afirmar que se observan diferencias importantes entre ambos tipos de centros:

- Los roles de Cerebro e Investigador de Recursos, roles orientados a las Ideas, no presentan diferencias mayores de un punto en sus medias.
- En los roles Impulsor, Coordinador y Monitor-Evaluador las medias son superiores a un punto en los centros masculinos comparados con los femeninos, todos ellos son roles de liderazgo orientados a Tareas e Ideas.
- En los roles Cohesionador, Finalizador, Implementador y Especialista las medias son superiores en un punto en los centros femeninos comparados con los masculinos.

- Tal y como podemos observar los perfiles de los equipos directivos masculinos y femeninos son semejantes, si bien en los centros femeninos destaca el rol de cohesionador con valores bastante más elevados que en los masculinos y en ambos casos con mayor media; mientras que los roles de Impulsor, Coordinador y Monitor Evaluador destacan en los centros masculinos por encima de los femeninos.

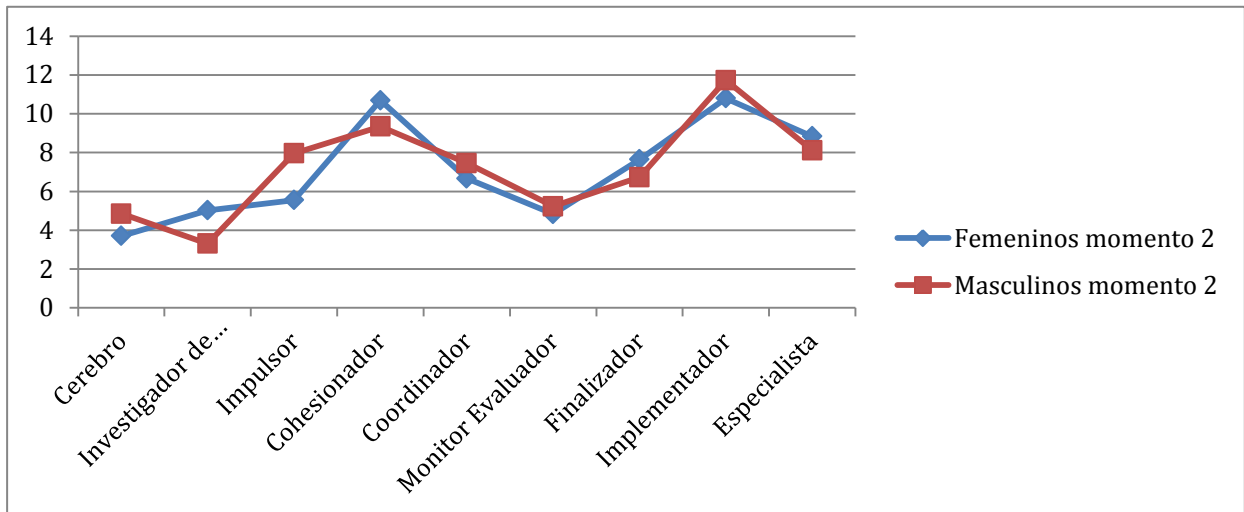
Figura 20: Distribución Roles de Equipo Masculinos y Femeninos. Primer momento de la medida. (Fuente: elaboración propia)



Si comparamos las medias de los centros masculinos y femeninos en el segundo de la medida, tal y como observamos en la figura 21 podemos afirmar que los perfiles son más cercanos en este momento:

- Los roles Coordinador, Monitor-Evaluador, Finalizador y Especialista no presentan diferencias mayores de un punto en sus medias.
- En los roles Impulsor, Cerebro, e Implementador las medias son superiores a un punto en los centros masculinos comparados con los femeninos.
- En los roles Investigador de Recursos y Cohesionador las medias son superiores en un punto en los centros femeninos comparados con los masculinos.
- En todo caso el perfil resultante en el segundo momento de la intervención es más semejante entre ambos tipos de centros que en el momento inicial.

Figura 21: Distribución Roles de Equipo Masculinos y Femenino. Segundo momento de la medida. (Fuente: elaboración propia)



Si comparamos las medias de los centros femeninos en los dos momentos de la medida podemos afirmar que:

- En el rol de Cohesionador disminuye la media entre los dos momentos de medida en más de dos puntos.
- Los roles de Monitor-Evaluador e Investigador de Recursos aumentan de forma significativa.
- Los roles de Cerebro, Impulsor, Implementador, Coordinador, Finalizador y Especialista no sufren diferencias mayores de un punto entre ambos momentos de la medida,

Si comparamos las medias de los centros masculinos en los dos momentos de la medida podemos afirmar que:

- El rol de Implementador aumenta en más de un punto entre los dos momentos de la medida. También aumentan los roles de Cerebro y Especialista.
- Los roles que más han disminuido son el Coordinador y Finalizador sin llegar a diferencias de 1 punto.
- Los roles de Investigador de Recursos, Impulsor, Cohesionador, Coordinador, Monitor-Evaluador, no sufren diferencias mayores de un punto entre ambos momentos de la medida,

• Distribución de Roles

La tabla 168, nos muestra los resultados obtenido por los equipos directivos cuando agrupamos los roles de equipo en tornos a ideas, personas y tareas.

Tabla 168:

Combinación de roles del equipo directivo. (Fuente: elaboración propia)

COMBINACIONES DE ROLES DE EQUIPO	Todos		Femeninos		Masculinos	
	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
	Media					
Orientación a Personas	22.41	21.66	23.72	22.6	21.21	20.11
Orientación a Ideas	16.44	17.75	15.73	17.4	17.09	18.19
Orientación a Tareas	24.9	25.1	24.55	24	25.22	26.42

• Análisis del total

Si comparamos las medias del total de la muestra en el primer y el segundo momento de la medida podemos observar que:

- En el primer momento de la medida es la orientación a tareas la que presenta una media más alta, seguido de la de personas y, por último, la orientación a ideas. En el segundo momento de la medida el orden se mantiene constante, sin embargo las puntuaciones medias varían.
- La orientación a ideas aumenta en más de un punto entre los dos momentos de la medida.
- La combinación de orientación a personas disminuye en más de un punto entre los dos momentos de la medida.
- La combinación de orientación a tareas no sufre una diferencia mayor a un punto.

En este sentido los datos de la muestra presentan una ligera diferencia con respecto a los estudios realizados por Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006). Estos autores refieren la agrupación de roles orientada a personas como la que mayor puntuación muestra seguida de la orientación a tareas, y en tercer lugar la orientación a ideas.

- *Distribución de las combinaciones de roles por tipos de centro*

En los centros femeninos, en el primer momento de la medida la orientación a personas es la que presenta una media más alta, seguido de la de tareas y, por último, la orientación a ideas. En el segundo momento de la medida el orden se modifica pasando a ser la de mayor media la orientación a tareas, seguido de la de personas y, finalmente, la de ideas.

Si comparamos las medias de las combinaciones de los centros femeninos en ambos momentos de la medida podemos observar es que:

- La orientación a ideas aumenta en más de un punto en los dos momentos de la medida
- La orientación a personas disminuye en más de un punto en los dos momentos de la medida
- La combinación a tareas no sufre una diferencia mayor a un punto

Por lo que respecta a los centros masculinos, en el primer momento de la medida es la orientación a tareas la que presenta una media más alta, seguido de la de personas y por último, la orientación a ideas. En el segundo momento de la medida el orden se mantiene constante variando las medias.

Si comparamos las medias de las combinaciones de los centros masculinos en ambos momentos de la medida podemos observar que:

- La orientación a ideas y a tareas aumentan en más de un punto en los dos momentos de la medida
- La orientación a personas disminuye en más de un punto en los dos momentos de la medida

En el caso de los estudios realizados por Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006) en función del tipo de centro, la orientación de los grupos de roles para ambos tipos de centro fueron: personas , en primer lugar; tareas, en segundo lugar, y finalmente ideas.

En conclusión, al analizar el proceso de elaboración del proyecto de dirección veíamos como los equipo directivos habían hecho la reflexión y revisión respecto a los roles que desempeñaban en el equipo, pero que ello no había afectado a la forma en que asumían y desempeñaban los roles funcionales que les atribuyen sus respectivos reglamentos de centro.

Sin embargo, al analizar más específicamente esta subdimensión de los Roles podemos constatar que esta revisión y reflexión sí que ha tenido un efecto para avanzar en una distribución más equilibrada de los roles en el conjunto del equipo, en el sentido apuntado como deseable por la literatura especializada, es decir, de incrementar y potenciar la atención a las ideas, sin detrimento de las tareas, y aunque ello suponga no centrar tanto su atención en las personas.

En consecuencia, el modelo de Belbin, parece difícil de aplicar y compatibilizar con el modelo más clásico y rígido de los reglamentos que normativiza la distribución de las tareas del equipo en función de los roles funcionales; sin embargo, el autoconocimiento personal y la conciencia como equipo que genera y moviliza esta revisión parece ejercer una influencia positiva en su dinámica de funcionamiento. Habría que ampliar el número de estudios y su tiempo para valorar si este efecto se consolida e incrementa, o bien se diluye en el tiempo. Cabría pensar que si en los centros se construyen equipos ad hoc para desarrollar proyectos, centrarse en la innovación, etc. la distribución de roles según Belbin sería más efectiva pues uno de los factores, como ya se ha señalado, que más rigidez aporta a los equipos y que no estaría presente son los reglamentos.

6.3.1.3. Hipótesis relacionadas con la Estructura del Equipo Directivo

Analizados los datos que nos proporcionan “El Inventario de Auto percepción” de Belbin y el “Cuestionario sobre Equipos Directivos” de Gairín y Villa (1998) podemos afirmar que se contrastan hipótesis planteadas.

H29) El perfil de funciones de los Equipos Directivos de la muestra antes de la intervención no difiere significativamente de los perfiles hallados en otros estudios previos.

H30) Existen diferencias en el grado de realización, en la importancia atribuida, en la viabilidad percibida y en el modelo de asunción en relación a las distintas funciones del equipo directivo y categorías halladas antes y después de la intervención.

H31) Se observarán diferencias en el mapa de "Importancia - Realización" antes y después de la intervención.

H32) Existen diferencias en el grado de realización de funciones del equipo directivo en función de la titularidad del centro.

H33) Las características de los equipos directivos de la muestra en cuanto a distribución y equilibrio de los Roles de Equipo no difieren significativamente de las características de las muestras de otros estudios previos realizados en el ámbito educativo.

H34) Las características de la muestra en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea, no difiere de las características de otras muestras de estudios previos en el ámbito educativo.

H35) Se producen diferencias en la distribución y equilibrio de Roles de Equipo de la muestra antes y después de la intervención, en el sentido de observarse una distribución más equilibrada de los mismos, así como una mayor presencia de los roles menos ejercidos antes de la intervención.

H36) Se produce una diferencia en la Orientación a Personas, Ideas y Tarea de los equipos directivos de la muestra antes y después de la intervención en el sentido de observarse una orientación más equilibrada tras la intervención.

H37) Las diferencias de equilibrio de Roles de Equipo entre centros masculinos y femeninos disminuirán tras la intervención

Tabla 169:

Subdimensiones: Funciones del Equipo. (Fuente: elaboración propia). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	HIPÓTESIS	INTERPRETACIÓN
SD.8.1) FUNCIONES DEL EQUIPO	Para cada una de las funciones atribuidas: Modo de Asunción Grado de Realización. Importancia Atribuida Viabilidad Percibida	H29) El perfil de funciones de los Equipos Directivos de la muestra antes de la intervención no difiere significativamente de los perfiles hallados en otros estudios previos.	La coincidencia encontrada entre la muestra y el estudio de Gairín y Villa (1998) en asunción, realización, importancia y viabilidad de funciones del Equipo Directivo muestran una similitud bastante amplia. Las funciones que se asumen de forma personal son fundamentalmente las de las categorías de administración y gestión de recursos, la representación y la de dirección. Planificación, control-evaluación, y animación se hacen de forma colegiada. Las funciones correspondientes a las categorías de información y coordinación se comparten. Las funciones que mayores valores reflejan en cuanto a la realización son las de planificación, dirección, coordinación y animación. Las de representación e información no se trabajan de forma intensa y las funciones de control-evaluación y Administración y gestión de recursos son las menos realizadas. En cuanto a importancia atribuida a las funciones podemos decir que los equipos de la muestra participante dan gran importancia a todas las funciones del equipo directivo excepto las que están relacionadas con los relaciones externas a los centros. En referencia a la viabilidad, las categorías de representación, información planificación, coordinación y dirección los equipos las perciben como viables. La animación pedagógica y la Gestión de recursos junto a alguna función de control-evaluación son percibidas como las menos viables.
	Tipos de funciones que pueden desempeñar el Equipo Directivo. Representación, Información, Planificación, Coordinación. Control-Evaluación, Dirección Animación, Administración y Gestión de Recursos	H30) Existen diferencias en el grado de realización, en la importancia atribuida, en la viabilidad percibida y en el modelo de asunción en relación a las distintas funciones del equipo directivo y categorías halladas antes y después de la intervención.	Existe una diferencia en el modo de <i>asunción</i> de funciones entre el momento 1 (15/31 unipersonal y 16/31 colegiado) y el 2º momento de la medida (13/31 unipersonal y 18/31 colegiado). En cuando a la <i>realización</i> , aumentan las medias de todas las funciones en el 2º momento de la medida. En la <i>viabilidad</i> del desarrollo de las funciones, aumentan las medias en el 2º momento de la media. En la <i>importancia</i> de las funciones la variación es apreciable (14/31 suben su media en el segundo momento de la medida, 13/31 la bajan y en 4/31 la variación es insignificante).

H31) Se observarán diferencias en el mapa de "Importancia – Realización" antes y después de la intervención.	Hay diferencias en los mapas de importancia –realización antes y después de la intervención. Por cuadrantes: En el cuadrante de sobreesfuerzo en ambos momentos no hay ninguna función. En el cuadrante de Baja-Prioridad se mantienen en ambos momentos las dos funciones que han aparecido, y están relacionadas con las relaciones externas del centro. En el cuadrante de concentración varían el número de funciones de 23/31 en el primer cuadrante a 16/31 del segundo. El dato aporta información sobre el esfuerzo de los equipos directivos por llevar al cuadrante de mantenimiento las funciones que les corresponden. En el cuadrante de mantenimiento pasan de 6/31 en el primer momento a 13/31 en el segundo. Las funciones que se han trasladado a este cuadrante son de las categorías de: planificación, coordinación, control-evaluación y animación pedagógica.
H32) Existen diferencias en el grado de realización de funciones del equipo directivo en función de la titularidad del centro	Antes de la intervención en las funciones de Representación, Información, Coordinación, Dirección el grado de realización era mayor en los centros masculinos que femeninos, tras la intervención el grado de realización en los centros femeninos es mayor que en los masculinos. En la función de Control-Evaluación, antes y después de la intervención, las medias siempre son mayores en los centros femeninos que los masculinos. En las funciones de Planificación y Control-Evaluación las diferencias se mantienen en ambos momentos de la medida y en la función de Animación, en lo referente a la animación a la participación y pedagógica no hay diferencias entre los dos grupos en los dos momentos de la medida y sin embargo en las relaciones externas los centros masculinos tienen medias mayores que los femeninos. En los centros de titularidad femenina todas las funciones aumentan el grado de realización en el segundo momento de la medida. En los centros masculinos hay funciones que bajan en sus medias en el segundo momento de la medida, Las bajadas son generalizadas en las categorías de: Representación, Coordinación y dirección, además de en ciertas funciones de otras categorías.

Tabla 170:

Subdimensiones: Roles de Equipo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio del liderazgo.

SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	HIPÓTESIS	INTERPRETACIÓN
SD8.2) ROLES DE EQUIPO	Roles de Equipo: Cerebro, Investigador de Recursos, Impulsor, Cohesionador, Coordinador, Monitor Evaluador, Finalizador Implementador, Especialista.	H33) Las características de los equipos directivos de la muestra en cuanto a distribución y equilibrio de los Roles de Equipo no difieren significativamente de las características de las muestras de otros estudios previos realizados en el ámbito educativo.	En primer lugar es importante constatar que los equipos de la muestra se comportan como equipos de otros estudios, y así lo constatamos al compararlos con los estudios de Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006) en lo que se refiere a distribución de roles, donde los roles de Implementador, Cohesionador y Especialista son los más puntuados.
		H34) Las características de la muestra en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea, no difiere de las características de otras muestras de estudios previos en el ámbito educativo.	Poblete y García Olalla (2002) encontraron que el orden según los valores era en primer lugar orientación a Tareas, en segundo lugar orientación a Personas y en tercer lugar orientación a Ideas. Nuestra muestra, en los dos momentos de la medida señala la misma ordenación con diferencia de valores entre ambos momentos.
	Combinación de roles del equipo directivo: Orientación a personas. Orientación a ideas. Orientación a tareas.	H35) Se producirán diferencias en la distribución y equilibrio de Roles de Equipo de la muestra antes y después de la intervención, en el sentido de observarse una distribución más equilibrada de los mismos, así como una mayor presencia de los roles menos ejercidos antes de la intervención.	En el segundo momento de la medida varían las puntuaciones de los roles aumentando los Roles de: Implementador, Especialista y Cerebro; mientras que disminuyen los de Cohesionador, Investigación de Recursos, Impulsor, Coordinador y Finalizador.
		H36) Se producirá una diferencia en la Orientación a Personas, Ideas y Tarea de los equipos directivos de la muestra antes y después de la intervención en el sentido de observarse una orientación más equilibrada tras la intervención.	En ambos momentos de medida el orden de la combinación de roles se mantiene constante: tareas, personas e ideas. Las puntuaciones en el segundo momento son más equilibradas que en el primero.

H37) Se observarán diferencias en la distribución de roles antes y después de las intervención dependiendo de la titularidad del centro.

A pesar de existir diferencias de puntuaciones en diferentes Roles de Equipo entre los centros masculinos y femeninos en ambos momentos de la medida, el perfil resultante tras la intervención tiene mayor semejanza que el perfil de antes de la intervención (ver figuras 20 y 21)

6.3.2. Dimensión 9: Organización y funcionamiento del equipo directivo.

La dimensión está relacionada con la organización y el funcionamiento del equipo directivo, entendido como el conjunto de recursos, programa de actuación y modos de funcionamiento que emplea el Equipo Directivo para organizar su funcionamiento internamente. Esta dimensión estará recogida a través del “Cuestionario sobre Equipos Directivos” de Gairín y Villa (1998).

Esta dimensión será estudiada a partir de las variables de Organización, Programa de actuación y Funcionamiento interno:

- Programa de actuación: existencia y el elementos del mismo
- Organización: organización del trabajo del Equipo Directivo en cuanto a horarios, reuniones de trabajo y tareas a desarrollar.
- Funcionamiento Interno: peso de las personas en el seno del equipo, desempeño de las funciones y tareas, decisiones en el equipo, pasos en la toma de decisiones, proceso de toma de decisiones, satisfacción con el funcionamiento.

Tabla 171:

Dimensión 9: Organización y funcionamiento del equipo directivo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio delo liderazgo.

DIMENSIÓN	VARIABLES	HIPÓTESIS
D9) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO	1 Organización.	H38) Se observarán diferencias antes y después de la intervención en la dimensión Organización y Funcionamiento del equipo, en las siguientes variables: organización y funcionamiento del equipo , programa de actuación y funcionamiento interno (jerarquía y modo de asunción de funciones, procesos para la toma de decisiones y valoración global como equipo de trabajo)
	2 Programa de actuación	
	3 Funcionamiento interno	

• **Programa de actuación**

En el “Cuestionario sobre equipos directivos” se preguntó a los equipos directivos si existía un programa de actuación. Las respuestas de los equipos de la muestra están tomadas sobre los porcentajes que afirman tener elaborado un Plan General del Equipo Directivo. Lo primero que podemos observar es el aumento de los centros que han elaborado un plan de actuación, pasando de un 19% hasta un 92% en el segundo momento de la medida. Aumentan los porcentajes de presencia de la visión, modelo de funcionamiento, estilo de dirección adoptado y principios que rigen la intervención. Todos estos porcentajes se sitúan en el segundo momento de la medida en torno al 100%. No existen grandes diferencias entre los dos momentos de medida en cuanto a las necesidades, objetivos y estrategias referidas a distintos elementos de la comunidad educativa. Podemos destacar en este aspecto el 12% de aumento en lo que hace referencia a los servicios. Los datos analizados figuran en la tabla 161.

Tabla 172:

Programa de Actuación. (Fuente: elaboración propia)

PROGRAMA DE ACTUACIÓN	Todos				Femeninos				Masculinos			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Ha elaborado el E.D. un Plan General que sistematice sus actuaciones cara a la comunidad y al exterior	19	81	92	8	35	65	95	5	7	93	89	11
En caso de existir ¿cuáles son los aspectos que contempla dicho plan?												
Visión del centro	85	15	98	2	100	0	95	5	60	40	100	0
Modelo de funcionamiento del centro que se propugna	83	17	98	2	100	0	95	5	50	50	100	0
Estilo de dirección adoptado	75	25	98	2	86	14	95	5	60	40	100	0
Principios que rigen la intervención del equipo	82	18	96	4	100	0	90	10	50	50	100	0
Necesidades, objetivos y estrategias en relación a:												
1 Los planteamientos institucionales	91	9	87	13	100	0	80	20	75	25	92	8
2 El funcionamiento de la estructura organizativa	93	7	96	4	100	0	95	5	75	25	96	4
3 Los alumnos	100	0	98	2	100	0	95	5	100	0	100	0
4 Los padres	100	0	98	2	100	0	95	5	100	0	100	0
5 Los profesores	93	7	98	2	100	0	95	5	75	25	100	0
6 Los servicios	86	14	98	2	90	10	95	5	75	25	100	0
7 Los recursos materiales	86	14	91	9	90	10	85	15	75	25	96	4

8	El sistema relacional (participación, comunicación, clima..)	93	7	91	9	100	0	90	10	75	25	92	8
9	La innovación, investigación y mejora educativa	86	14	82	18	90	10	85	15	75	25	80	20
10	Relaciones con el entorno y otras instituciones	71	29	70	30	70	30	74	26	75	25	68	32

Al analizar los datos de los centros mayoritariamente femeninos, observamos que aumentan de forma importante los equipos directivos que han elaborado un plan de actuación, concretamente de un 35% en el primer momento de la medición al 95% en la segunda medición. Disminuyen algunos porcentajes de los aspectos contemplados en el plan de actuación como la visión del centro, modelo de funcionamiento, principios de la intervención. Estas disminuciones no son excesivamente grandes, máximas de un 10% y siempre situados los porcentajes por encima del 90%. Aumentan en su porcentaje de un 86% a un 95% la incorporación del estilo de dirección adoptado. En cuanto a las necesidades, objetivos y estrategias observamos que en todos los aspectos medidos disminuyen los porcentajes en el segundo momento de medición, excepto en los aspectos de servicios y relaciones con el entorno y otras instituciones.

Al analizar los datos de los centros mayoritariamente masculinos que han respondido positivamente a la existencia un plan de actuación, observamos un aumento importante en los porcentajes entre la primera y la segunda medida, concretamente de un 7% a un 89%. En todos los aspectos contemplados en el plan aumentan sus porcentajes entre un 40 y un 50% para situarse en el 100% en la segunda medida. En lo que se refiere a las necesidades, objetivos y estrategias sucede lo mismo que anteriormente, excepto en las relaciones con otras instituciones que disminuye su porcentaje hasta un 68% desde un 75%. Es importante hacer notar los numerosos aspectos que en el segundo momento de la medición se sitúan en el 100%.

- **Organización del trabajo del Equipo Directivo**

En el cuestionario sobre equipos directivos se preguntó a los equipos si existía un plan para la organización del trabajo del mismo. En las respuestas de los equipos participantes en la experiencia, tomadas en su conjunto, y tomados únicamente para los centros femeninos y los masculinos obtenemos los datos que aparecen en la tabla 167:

Tabla 173:

Organización del trabajo del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

ASPECTO	Total		Femeninos				Masculinos					
	Momento		Momento		Momento		Momento		Momento		Momento	
	1		2		1		2		1		2	
	% SI	% NO	% SI	% NO	% SI	% NO	% SI	% NO	% SI	% NO	% SI	% NO
Horarios de dedicación al cargo	74	26	74	26	79	21	77	23	69	31	71	29
Horarios de reuniones como equipo	92	8	98	2	96	4	95	5	89	11	100	0
Tareas a realizar y calendarios para su ejecución	96	4	90	10	100	0	77	23	93	7	100	0
Orden del día de las sesiones de trabajo	84	16	94	6	100	0	91	9	70	30	96	4
Responsable de elaborar el orden del día, tomar nota del acuerdo y levantar actas	78	22	94	6	100	0	95	5	59	41	93	7
Existe una metodología específica de trabajo en el desarrollo de las reuniones	62	38	62	38	48	52	27	73	74	26	84	11
Existen procedimientos para el seguimiento de los acuerdos tomados	46	54	64	36	67	33	55	45	30	70	71	29

De acuerdo con los datos podemos observar el alto nivel de organización del trabajo en Equipo y que se constata una mejora en general entre los dos momentos de la intervención:

- Los aspectos que más han mejorado, tomados todos los centros, entre un 16% y un 20% son: “Responsable de elaborar un orden del día, tomar nota del acuerdo y levantar actas” y “Existen procedimientos para el seguimiento de los acuerdos tomados”
- Han mejorado también de forma significativa: “los horarios de reuniones como equipo” y “el orden del día de las sesiones de trabajo”.
- Se mantienen en valores similares: “los horarios de dedicación al cargo” y “una metodología específica de trabajo en el desarrollo de reuniones”.

Son destacables los valores de los porcentajes medidos en el segundo momento de la toma de datos con valores cercanos al 70%.

Los aspectos peor valorados son los que hacen referencia a la existencia de una metodología de trabajo y a la existencia de procedimientos para el seguimiento de los acuerdos, lo que puede significar una necesidad de formación en este sentido.

También podemos constatar que, en general, los centros masculinos presentan mejores porcentajes que los femeninos.

En conclusión, nos encontramos con unos equipos bastante estructurados en la organización del trabajo interno y que han mejorado de forma notable en la eficiencia del empleo de su tiempo de reuniones y seguimiento de las decisiones.

• **Funcionamiento Interno**

La variable funcionamiento interno será estudiada a través de seis aspectos: peso de las personas en el seno del equipo, desempeño de las funciones y tareas, decisiones en el equipo, pasos en las tomas de decisiones, proceso de toma de decisiones, y satisfacción con el funcionamiento.

a) *Peso de las personas en el seno del Equipo*

En el seno de los equipos directivos participantes en la experiencia, analizamos dos formas de participar: por una parte, que todos los miembros tienen el mismo peso y, por otra, que el director hace funciones de coordinador y todos los demás miembros dependen a él. La siguiente tabla recoge los datos del total de los equipos y de los equipos por separado, femeninos y masculinos.

Tabla 174:

Peso de las personas en el seno del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

PESO EN EL SENO DEL EQUIPO	Total		Femeninos		Masculinos	
	Mto1	Mto2	Mto1	Mto2	Mto1	Mto2
	%	%	%	%	%	%
Todos igual peso	18,36	19,31	13,64	23,81	23,08	14,81
El director como coordinador el resto dependen funcionalmente de él	81,64	80,69	86,36	76,19	76,92	85,19

En los dos grupos sobre los que se realiza el estudio, centros femeninos y centros masculinos, el porcentaje de los equipos en los que todos los miembros tienen el mismo peso es sensiblemente inferior a aquellos en los que el director es el coordinador del equipo; aunque esta opción aumenta ligeramente entre los dos momentos. Sin embargo, los centros femeninos aumentan, en el segundo momento de la medida, los porcentajes en la opción en la que tienen el mismo peso todos los miembros del equipo (del 19,31% al 23,81%); mientras que, por el contrario, los centros masculinos disminuyen, en el segundo momento de la

medida, los porcentajes en la opción en la que tienen el mismo peso todos los miembros del equipo.

b) Desempeño de las funciones y tareas

Se estudia cómo es el desempeño de las funciones y las tareas por parte del equipo directivo con cuatro opciones de respuesta: cada miembro tiene su ámbito de competencia y totalmente autónomo, competencias distribuidas y responsables ante el director, competencias distribuidas y se consulta al equipo, y colegiado. En la tabla 175, se recogen los datos del total de los equipos y de los equipos por separado, femeninos y masculinos.

Tabla 175:

Desempeño de las funciones y tareas. (Fuente: elaboración propia)

DESEMPEÑO DE FUNCIONES Y TAREAS	Total	Femeninos		Masculinos		
	Mto1	Mto2	Mto1	Mto2	Mto1	Mto2
	%	%	%	%	%	%
Cada miembro ámbito de competencia y totalmente autónomo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Competencias distribuidas y responsable ante el director	33,1	19,6	20,0	0,0	46,2	39,3
Competencias distribuidas y se consulta al Equipo	51,1	66,6	60,0	83,3	42,3	50,0
Colegiado	15,5	14,0	20,0	16,7	11,5	10,7

La opción mayoritaria es aquella en la que las competencias están distribuidas y se consulta al equipo, siendo también la que más aumentan en los centros femeninos y en los masculinos en los dos momentos de la medida. El porcentaje de aumento es mayor en los centros femeninos (en un 23%) que en los masculinos.

Tanto en los datos correspondientes a las medidas de todos los centros, como en los femeninos y los masculinos, la opción del desempeño de funciones donde las competencias están distribuidas y se es responsable ante el director, disminuye de forma significativa (en 24%) entre el primer momento y el segundo de la medida. Los descensos en porcentajes son más grandes en los centros femeninos que en los masculinos.

Los resultados parecen apuntar hacia un incremento de las competencias y la autoridad de los miembros del equipo frente al director. El aumento del modelo colegiado es poco significativo en esta valoración, si bien, sí lo hemos constatado en el desempeño de las funciones más específicas.

c) *Toma de Decisiones en el Equipo*

Respecto a la toma de decisiones en el Equipo, el cuestionario les da a los participantes tres opciones de procedimiento: por consenso, por votación, y que la decisión la tome el director. Las puntuaciones son entre (1) y (5). La tabla 170, recoge los datos del total de los equipos y de los equipos por separado, femeninos y masculinos.

Tabla 176:

Toma de Decisiones en el equipo. (Fuente: elaboración propia)

DECISIONES EN EL EQUIPO	Total				Femenino				Masculino			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt
Consenso	4,0	0,5	3,8	0,9	4,1	0,6	3,9	0,9	3,9	0,5	3,8	0,9
Votación	1,9	0,9	2,1	1,2	1,5	0,6	1,6	1,0	2,1	0,9	2,5	1,3
Decisión Director	1,8	0,9	2,4	1,0	1,9	0,9	2,3	1,9	1,7	0,9	2,5	1,0

Tanto los datos de los centros tomados en su conjunto, como los centros femeninos y masculinos, recogen ampliamente la preponderancia de las decisiones del equipo directivo tomadas por consenso.

Tanto en los centros masculinos como en los femeninos los valores de la toma de decisiones por votación, y por decisión del Director aumenta del primer momento al segundo, siendo mayores las medias dentro de los centros masculinos.

d) *Pasos en la toma de decisiones.*

Al analizar el proceso se evalúan los pasos que siguen los integrantes de los equipos en la toma de decisiones, que en este caso no son excluyentes sino pasos en un curso de acción que se pueden dar u omitir: definir el problema, definir alternativas, elegir alternativa, analizar resistencias, comunicar decisión, aplicar decisión, seguimiento y evaluación. Las puntuaciones son entre (1) y (5) y vienen registradas en la tabla 166.

Tabla 177:

Pasos en la toma de decisiones. (Fuente: elaboración propia)

PASOS EN LAS TOMAS DE DECISIONES	Total				Femenino				Masculino			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt
Informar	4,2	0,7	4,4	0,6	4,4	0,8	4,4	0,6	4,1	0,6	4,5	0,6
Definir el Problema	4,0	0,8	4,3	0,6	4,3	0,8	4,1	0,8	3,8	0,8	4,4	0,5
Definir alternativas	4,0	0,8	4,2	0,6	4,3	0,7	4,1	0,8	3,8	0,8	4,2	0,5
Elegir alternativa	4,0	0,7	3,9	0,8	4,3	0,7	3,7	0,6	3,8	0,7	4,0	0,9
Analizar Resistencias	3,6	0,9	3,9	0,7	3,9	1,0	3,9	0,7	3,4	0,8	4,0	0,7
Comunicar decisión	4,2	0,7	4,5	0,5	4,3	0,8	4,4	0,5	4,2	0,5	4,6	0,4
Aplicar Decisión	3,9	0,7	3,8	0,8	3,9	0,8	3,6	0,9	3,9	0,6	4,0	0,7
Seguimiento y evaluación	3,2	0,9	3,5	0,8	3,5	1,0	3,5	0,7	3,1	0,8	3,6	0,9

Al analizar los datos de la tabla observamos que los valores de las medias de todos los aspectos en los centros femeninos y centros masculinos se sitúan por encima de la valoración a veces (3) y, en muchas ocasiones, por encima del valor bastantes veces(4). Los más significativos son: “comunicar la decisión”, “informar”, “definir el problema” y “definir alternativas”.

En el conjunto de los centros, si comparamos los datos de antes de la intervención con los de después de la misma, observamos que en todos los ítems, excepto en dos (“aplicar la decisión” y “elegir alternativa”), las medias aumentan en el segundo momento de la medida con respecto al primero. Las desviaciones típicas son pequeñas lo cual indica agrupamiento de respuestas en torno a la media. Estos datos nos señalan que los Equipos Directivos entre los dos momentos de la medida, han aumentado la atención sobre los pasos a seguir en la toma de decisiones.

En los centros masculinos todos los aspectos aumentan su media del primer momento de la medida con respecto al segundo. Las desviaciones típicas en general son bajas, lo que supone agrupamiento de los valores en torno a la media. Estos valores indican que los centros masculinos han tomado conciencia de la importancia de cumplir una serie de pasos en la toma de decisiones.

Curiosamente los centros femeninos presentan una ligera tendencia a disminuir las medias en el segundo momento de la medida con respecto al primero. El ítem que más baja entre ambos momentos de la medida es “elegir una alternativa”.

e) Proceso de toma de decisiones,

En este apartado los miembros participantes tienen que responder si en el proceso de toma de decisiones es el director el que toma la decisión, si se acata la opinión de la mayoría, si se discute en el seno del equipo hasta adoptar la decisión asumida, o si por el contrario se abandona el tema. Las puntuaciones son entre (1) y (5) y vienen registradas en la tabla 178.

Tabla 178:

Proceso de toma de decisiones. (Fuente: elaboración propia)

PROCESO DE TOMAS DE DECISIONES	Total				Femenino				Masculino			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt
Director toma la decisión	2,5	1,1	2,6	1,0	2,3	1,0	2,7	0,9	2,3	1,0	2,7	0,9
Acata la mayoría	3,1	0,9	3,2	1,3	3,0	1,2	3,0	1,1	3,0	1,2	3,0	1,1
Discutir hasta adoptar decisión asumida	4,1	0,6	4,0	0,8	4,2	0,7	4,0	0,6	4,2	0,7	4,0	0,6
Abandono del tema	1,3	0,5	1,5	1,0	1,3	0,5	1,6	1,0	1,3	0,5	1,6	1,0

El proceso más frecuente en los grupos estudiados es el de discutir hasta tomar una decisión asumida, con valores en torno a la valoración bastantes veces (4). El proceso menos frecuente, también en todos los grupos de estudio, es el abandono del tema, que siempre se sitúa entre nunca (1) y a veces (2). En el segundo momento de la medida, y en los grupos estudiados, todos los aspectos aumentan ligeramente sus medias excepto el de discutir hasta adoptar una decisión asumida. Las desviaciones típicas en general son elevadas, lo que indica poca concentración en torno a la media de los valores.

Estos valores muestran que los equipos directivos discuten sobre el tema a resolver hasta que alcanzan un consenso y que no dejan los temas abandonados.

f) Satisfacción con el funcionamiento.

Tabla 179:

Satisfacción con el funcionamiento. (Fuente: elaboración propia)

SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO	Total		Femenino				Masculino					
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt	Md	Dt
Acuerdo con la jerarquía existente	4,2	0,5	4,2	0,6	4,0	0,5	4,0	0,6	4,3	0,6	4,3	0,5
Eficaz distribución de las tareas	3,8	0,5	3,8	0,6	3,9	0,4	3,5	0,7	3,7	0,5	4,1	0,5
Fluidez informaciones	3,8	0,7	3,8	0,8	3,9	0,8	3,5	0,9	3,8	0,7	3,9	0,7
Confianza y apoyo mutuos	4,1	0,5	4,0	0,	4,2	0,6	3,8	0,6	4,1	0,5	4,2	0,6
Afinidad Planteamientos	3,5	0,7	3,8	0,7	3,6	0,6	3,7	0,6	3,5	0,8	3,8	0,8
Coordinación y coherencia de actuaciones	3,6	0,8	3,9	0,6	3,8	0,7	3,6	0,5	3,5	0,8	4,1	0,5
Capacidad de abordar conflictos	3,8	0,7	3,9	0,7	3,9	0,7	3,6	0,8	3,8	0,8	4,1	0,5
Integración de miembros	4,1	0,6	4,1	0,7	4,2	0,5	3,7	0,6	4,1	0,7	4,3	0,6
Satisfacción personal de los miembros	3,9	0,6	3,9	0,7	4,0	0,5	3,6	0,7	3,8	0,6	4,2	0,6
Los objetivos propuestos	3,6	0,6	3,7	0,5	3,7	0,5	3,5	0,6	3,5	0,7	3,9	0,3
Expectativas positivas proyección en la comunidad	3,7	0,6	3,9	0,7	3,4	0,6	3,5	0,7	3,8	0,5	4,1	0,5

En este punto se pedía a los participantes que valoraran la satisfacción con el funcionamiento global del equipo directivo. Para ello respondían con valores entre No satisfactorio (1) y Muy satisfactorio (5). Las puntuaciones vienen reflejadas en la tabla 164, y hacen referencia a los ítems: acuerdo con la jerarquía existente, eficaz distribución de las tareas, fluidez de informaciones, confianza y apoyo mutuos, afinidad en planteamientos, coordinación y coherencia de actuaciones, capacidad de abordar conflictos, integración de miembros, satisfacción personal de los miembros, los objetivos propuestos y expectativas positivas respecto a la proyección en la comunidad educativa.

Las medias de todos los aspectos se sitúan entre las valoraciones medianamente satisfactorio (3) y bastante satisfactorio (4). Las desviaciones típicas indican bastante concentración con respecto a las media.

Los ítems que expresan un mayor grado de satisfacción son: “acuerdo con la jerarquía existente” (4,2), “confianza y apoyo mutuos” (4,0), “coordinación y coherencia de actuaciones”(3,9), “capacidad de abordar conflictos” (3,9), y “expectativas positivas en relación a la proyección en la comunidad” (3,9).

Los ítems que más aumentan en el segundo momento de la media son: “expectativas positivas en relación a la proyección en la comunidad” (3,9) y “coordinación y coherencia de actuaciones”(3,9). Los ítems que aumentan de forma moderada son: “afinidad de planteamientos” (3,8) y “capacidad de abordar conflictos” (3,9). El resto de los ítems permanece constante entre los dos momentos de la medida.

Si analizamos los datos teniendo en cuenta la titularidad de los centros, observamos el comportamiento diferencial que manifiestan. En los centros femeninos se produce una disminución de las medias en el segundo momento de la medida en muchos de los ítems, excepto en los ítems: “acuerdo con la jerarquía existente”, que mantiene su media, y con “afinidad de planteamientos” y “expectativas positivas en relación a la proyección en la comunidad” que aumentan ligeramente. En los centros masculinos aumentan todos los ítems valorados, a excepción de “acuerdo con la jerarquía existente”, que mantiene su media.

Podemos concluir que en general, los equipos directivos están razonablemente satisfechos con el funcionamiento de los mismos. Los equipos masculinos perciben que han mejorado su funcionamiento, mientras que los equipos femeninos manifiestan un menor grado de satisfacción.

6.3.2.1. Hipótesis relacionadas con la Organización y funcionamiento en el Equipo

Directivo

Analizados los datos que nos proporciona el “Cuestionario sobre Equipos Directivos” de Gairín y Villa podemos afirmar que se cumple la hipótesis planteada.

H38) Se observarán diferencias antes y después de la intervención en la dimensión Organización y Funcionamiento del equipo, en las siguientes variables: organización y funcionamiento del equipo, programa de actuación y funcionamiento interno (jerarquía y modo de asunción de funciones, procesos para la toma de decisiones y valoración global como equipo de trabajo)

Tabla 180:

Dimensión 9. Organización y funcionamiento del Equipo Directivo. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio del liderazgo.

DIMENSIÓN	VARIABLES	HIPÓTESIS	INTERPRETACIÓN
D9) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO			Los Equipos directivos se hacen conscientes de la necesidad de un plan de actuación del Equipo Directivo y se refleja en el incremento de número de planes una vez intervenido con el Equipo Directivo. Creciendo del 19% al 92% tras la intervención.
			En los Equipos directivos se percibe un aumento importante en la organización del trabajo del propio equipo con porcentajes de aumento, en torno al 70%.
	1. Organización.	H38) Se observarán diferencias antes y después de la intervención en la dimensión Organización y Funcionamiento del equipo, en las siguientes variables: organización y funcionamiento del equipo, programa de actuación y funcionamiento interno (jerarquía y modo de asunción de funciones, procesos para la toma de decisiones y valoración global como equipo de trabajo)	En cuanto al funcionamiento interno de los equipos predomina que el director actúe como coordinador y el resto de miembros del equipo dependan funcionalmente de él aunque aumentan los porcentajes en los que el peso de los componentes del equipo es igual y, en cuanto al desempeño de las tareas, que cada miembro hace las funciones que tiene encomendadas pero consultado al equipo. A la hora de la toma de decisiones, aunque el consenso es lo más valorado, la decisión por parte del director no desaparece. Los pasos en la toma de decisiones y el proceso de toma de decisiones son dos aspectos del funcionamiento de los equipos donde más evaluación positiva se percibe
	2. Programa de actuación.		
	3. Funcionamiento interno.		Los equipos directivos están satisfechos con el funcionamiento de ellos mismos con un nivel de satisfacción medio-alto. Los Equipos masculinos perciben que han mejorado en su funcionamiento, mientras que la satisfacción es menor en los equipos femeninos.

6.3.3. Dimensión 10 Liderazgo

Como hemos expuesto previamente, en las entrevistas realizadas uno de los aspectos destacados por los equipos directivos como aportaciones del trabajo realizado es que les ha ayudado a definir y poner en práctica el estilo de liderazgo que querían ejercer y que eso ha sido percibido por la comunidad educativa. En este apartado trataremos de analizar en qué medida esos cambios pueden ser constatados y contrastados, mediante una expresión más cuantitativa a través de dos cuestionarios estructurados para medir esta dimensión.

Entendemos por liderazgo la capacidad del equipo directivo para ejercer influencia sobre los miembros de la comunidad educativa. Los datos que nos permiten valorar esta dimensión los hemos recogido a través del “Cuestionario Multifactorial del Liderazgo” de Villa y Poblete (1999, adaptado del M.L.Q. de Bass, 1985, y Bass y Avolio, 1995). También hemos evaluado el liderazgo de los equipos directivos a través del “Cuestionario sobre Equipos Directivos” de Gairín y Villa (1998)

En el “Cuestionario Multifactorial” se medirá el estilo de liderazgo en términos de los estilos dejar hacer, transaccional y transformacional definidos por Bass; mientras que en el cuestionario sobre Equipos Directivos se medirá la influencia que tiene ese liderazgo sobre distintas áreas del centro, así como las actitudes, habilidades y competencias que los equipos directivos perciben poseer para su ejercicio.

Tabla 181:

Dimensión 10. Liderazgo. (Fuente: elaboración propia) revisar entero

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio delo liderazgo	
DIMENSIÓN	HIPOTESIS
D10) LIDERAZGO	H39) Las características de la muestra de Equipos Directivos antes de la intervención, no difieren significativamente en cuanto a estilos de liderazgo ejercidos de las características de la muestra de otros estudios previos en el ámbito educativo.
	H40) Se observarán diferencias en los estilos de liderazgo y en los resultados de la organización en función de la titularidad del centro.
	H41) El ejercicio de un estilo de liderazgo transformacional por parte de los equipos directivos de la muestra se incrementará tras de la intervención, observándose diferencias entre las puntuaciones medias de los factores de este estilo antes y después de la intervención.
	H42) Las puntuaciones medias en los resultados de la organización (medidas en términos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) se incrementaran después de la intervención.
	H43) Las puntuaciones medias en la asunción de liderazgo en los diferentes ámbitos del centro se incrementarán tras la intervención. Así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.
	H44) las puntuaciones medias en asunción de actitudes y desarrollo de habilidades se incrementaran tras la intervención, así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.

6.3.3.1. Resultados obtenidos en el Cuestionario Multifactorial del Liderazgo

El cuestionario sobre liderazgo es un instrumento que ayuda a los equipos a percibir el estilo de liderazgo de grupo que ejercen como equipo directivo. El cuestionario “*Cuestionario*

Multifactorial de Liderazgo” es un cuestionario de autopercepción, es decir, como se percibe cada persona en el ejercicio de su liderazgo. Los datos se recogerán sobre dos variables, por un lado, los estilos de liderazgo y sus indicadores, y por el otro, los resultados en la organización. El cuestionario de autopercepción está formado por cuarenta y cinco (45) preguntas y cinco (5) opciones de respuesta cuyos valores son: (0) Definitivamente No. Nunca, (1) De vez en cuando, (2) Algunas veces, (3) A menudo, (4) Frecuentemente, Casi siempre. El evaluador tiene que responder rodeando el número de la respuesta que más se adecue a su realidad. Si alguna pregunta es inaplicable o si no conoce la respuesta debe dejarla en blanco.

6.3.3.1.1 Resultados obtenidos en el conjunto de la muestra

Las comparaciones de los datos se han realizado comparando los resultados del liderazgo ejercido por el equipo evaluado en el primer momento, es decir, antes de elaborar el Proyecto de Dirección, con todos los resultados del liderazgo ejercido, evaluado en el segundo momento en que se pasa el cuestionario, es decir, después de elaborar y desarrollo durante un año el Proyecto de Dirección. Los resultados están reflejados en la tabla 167. Se esperan resultados que indiquen una evolución de comportamientos del estilo de liderazgo de los equipos directivos hacia el estilo de liderazgo transformacional, abandonando progresivamente comportamientos de los estilos de liderazgo laissez faire y dirección por excepción.

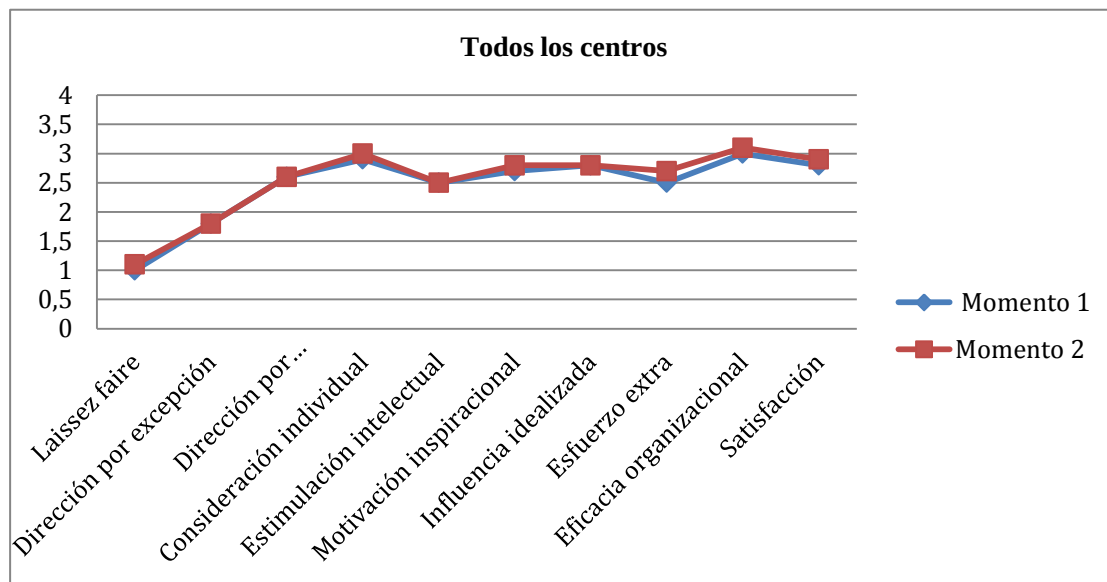
Tabla 182:
Liderazgo del Equipo. (Fuente: elaboración propia)

ESTILO DE LIDERAZGO	Todos				Femeninos				Masculinos			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D.Ti`	Media	D.Ti`	Media	D.Ti`	Media	D.Ti`	Media	D.Ti`	Media	D.Ti`
Laissez faire	1	0,4	1,1	0,4	1,1	0,5	1	0,5	0,8	0,5	1,2	0,8
Dirección por excepción	1,8	0,6	1,8	0,8	1,8	0,9	1,8	0,7	1,8	0,7	1,8	0,6
Dirección por contingencia	2,6	0,5	2,6	0,7	2,6	0,8	2,6	0,6	2,5	1	2,7	0,6
Consideración individual	2,9	0,4	3,0	0,5	2,8	0,6	2,9	0,5	3,1	0,5	3,2	0,4
Estimulación intelectual	2,5	0,4	2,5	0,7	2,5	0,7	2,3	0,4	2,6	0,6	2,7	0,4
Motivación inspiracional	2,7	0,4	2,8	0,6	2,6	0,6	2,6	0,5	2,7	0,8	2,9	0,4

Influencia idealizada	2,8	0,4	2,8	0,5	2,7	0,6	2,8	0,5	2,8	0,6	2,9	0,4
Esfuerzo extra	2,5	0,6	2,7	0,7	2,6	0,8	2,6	0,6	2,5	0,6	2,7	0,5
Eficacia organizacional	3,0	0,4	3,1	0,4	2,9	0,5	3,1	0,5	3,1	0,5	3,1	0,4
Satisfacción	2,8	0,6	2,9	0,5	2,7	0,6	2,8	0,6	2,8	0,6	2,9	0,6

El análisis de los diferentes estilos de liderazgo lo vamos a hacer teniendo en cuenta. Por una parte el valor numérico de cada estilo y, por otra, la variación que experimentan esos valores entre los dos momentos de la medida.

Figura 22: Estilos de liderazgo. Todos los centros. (Fuente: elaboración propia)



La media del estilo *Laissez-faire* se sitúan en ambos momentos de la medida muy próxima al valor (1), de vez en cuando, y aumenta ligeramente en el segundo momento. Es deseable que los equipos directivos tengan en este estilo de liderazgo valores entre 0 y 1 mostrando solo este tipo de conductas ocasionalmente en aquellos casos en que realmente no merece la pena intervenir, por los que, los valores que se obtienen en ambos momentos son adecuados.

En cuanto al *liderazgo transaccional* los valores de las medias se mantienen con resultados que no llegan al (2), algunas veces, en *dirección por excepción* y valores por encima del (2), algunas veces, en *dirección por contingencia*. Las desviaciones típicas aumentan en ambos casos, lo que nos indica una menor concentración alrededor de la media en el segundo de la toma de datos. Ambos resultados los podemos considerar como positivos ya que, a pesar de que no existen variaciones entre los dos momentos de la medida, los equipos se comportan

menos veces teniendo actuaciones de *dirección por excepción* que por *contingencia*, es decir, definiendo con claridad las tareas que interviniendo por que no se hayan cumplido.

Al analizar el estilo de *liderazgo transformacional* podemos observar, en primer lugar, que las puntuaciones se acercan, sobre todo en el segundo momento de la medida, al valor (3), a menudo, lo que indica un estilo de liderazgo más cercano al *transformacional* que a los demás. Los valores de las medidas en el segundo aumentan ligeramente en el factor *consideración individual y motivación inspiracional* y se mantienen en *estimulación intelectual e influencia idealizada*. Diríamos, entonces que la orientación de las actuaciones de estos equipos es adecuada, dado que presentan una mayor presencia de actuaciones transformacionales que transaccionales; sin embargo, queda aún un importante margen de mejora, especialmente en lo referido a la *estimulación intelectual*.

Como cabe esperar, la relación del estilo de liderazgo de los equipos directivos con el *esfuerzo extra, la eficacia organizacional y la satisfacción* tiene que verse reflejada en los datos y así sucede. Las medias de los tres factores aumentan en el segundo momento de la medida y se sitúa en valores próximos a (3), a menudo. Los aumentos son escasos y están relacionados con el aumento del estilo transformacional pues los estilos *laissez-faire* y *transaccional* permanecen constantes. Cabe también esperar que estos resultados sigan mejorando en la medida en que se incrementen las acciones transformacionales.

6.3.3.1.2. Datos correspondientes a los centros de titularidad masculina.

Los Equipos directivos masculinos presentan, en general, mayores valores en el segundo momento de la medida que en el primero. Atendiendo a los estilos, observamos que el *Laissez-Faire* aumenta en el segundo momento de la medida, a pesar de mantenerse en el entorno al valor (1), de vez en cuando.

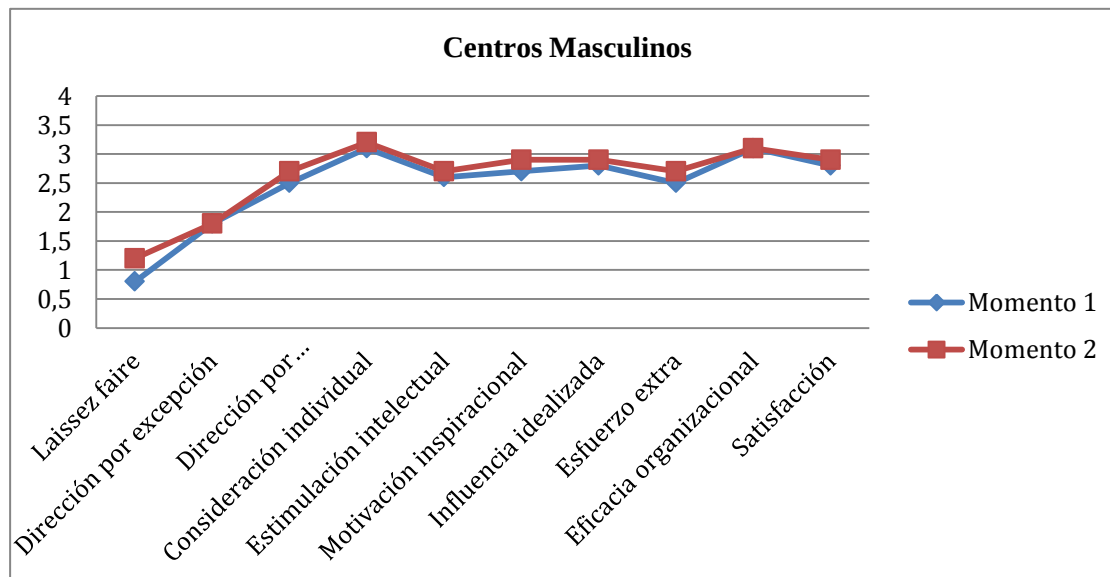
En cuanto a los valores en el *liderazgo transaccional*, vemos que la *dirección por excepción* se mantiene por debajo del valor (2), algunas veces y, sin embargo, la *dirección por contingencia* aumenta en el segundo momento de la medida situándose en valores cercanos al (3), algunas veces, pero por debajo de él. Observamos, por tanto, una orientación ajustada y adecuada en el ejercicio de este estilo.

Al analizar el estilo de *liderazgo transformacional*, observamos que las cuatro dimensiones experimentan un ascenso en la media en el segundo momento de la medida. Esto nos indica que los equipos directivos han actuado en sus centros siguiendo prioritariamente este estilo de liderazgo y tratando de aumentar este tipo de actuaciones. El factor con puntuación media mayor es el de *consideración individual* (3,2) seguido de *motivación inspiracional* e *influencia idealizada* (2,9), siendo estimulación intelectual el que presenta una media menos elevada (2,7).

A la vista de estos resultados, cabe esperar más *esfuerzo extra*, *eficacia de la organización* y *satisfacción* de la comunidad educativa. Los datos nos confirman un aumento en esfuerzo extra y satisfacción, situándose ambos algo por debajo del valor (3), a menudo, y la eficacia organizacional, a pesar de no variar su media, se sitúa en el valor (3,1).

Cabe esperar que si los equipos directivos mayoritariamente masculinos perseveran en el estilo de liderazgo transformacional, los resultados serán aún más visibles de lo que lo han sido hasta ahora.

Figura 23: Estilos de Liderazgo. Centros Masculinos. (Fuente: elaboración propia)



6.3.3.1.3 Datos correspondientes a instituciones de titularidad femenina

Al analizar los datos correspondientes a las instituciones femeninas, lo primero que podemos constatar es la mínima variación de las medias entre los dos momentos de la medida. Las medias, en general, no sufren variaciones superiores a una décima (0,1) puntos. Los

estilos de liderazgo *Laissez-Faire* y *Transaccional* se mantienen en cuanto a sus medias en los dos momentos de la medida.

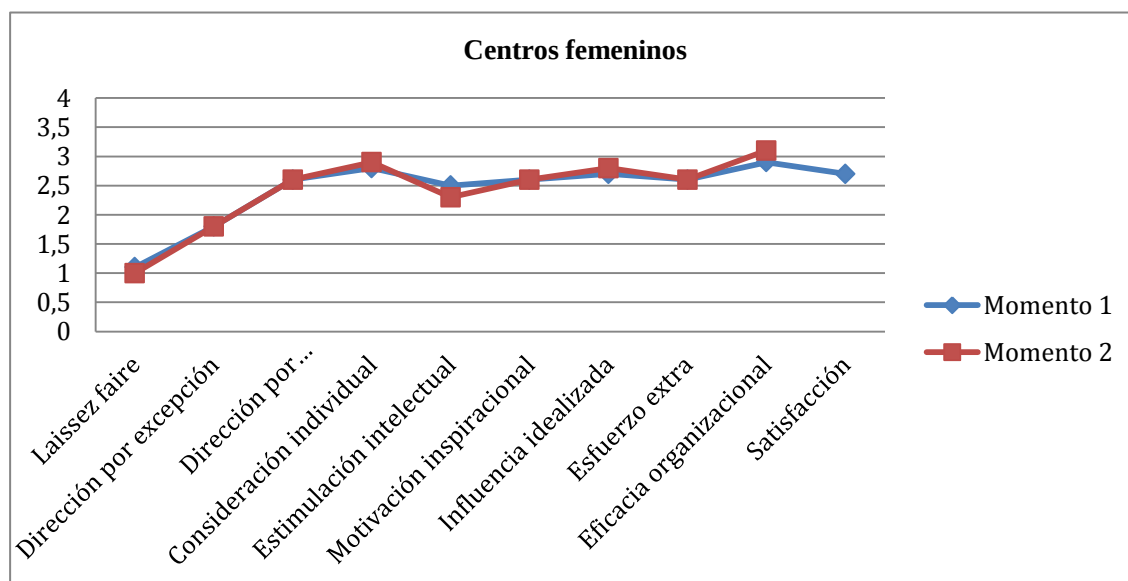
Es necesario constatar que son más los factores de liderazgo en el *estilo transformacional* que aumentan, *consideración individual e influencia idealizada*, que los que disminuyen la *estimulación intelectual*. La *motivación inspiracional* permanece constante.

Los factores de *esfuerzo extra, eficacia organizacional y satisfacción* aumentan ligeramente y es previsible que si la tendencia a aumentar el estilo de liderazgo transformacional continúa estos factores también lo hagan.

Los datos tan poco significativos que nos reportan los centros femeninos se pueden explicar por el poco tiempo que los equipos directivos han tenido para poner en marcha la transformación del estilo de liderazgo.

Cuando los equipos directivos tienen que definir el estilo de liderazgo que ejercerán en el centro, los equipos femeninos optan por un liderazgo transformacional y así lo reflejan en el Proyecto de Dirección, sin embargo, tienen muchas dificultades para ponerlos en práctica y así lo reflejan en la escasa información que aportan sobre el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección aunque, del mismo modo, expresan su satisfacción tanto con el proceso como con el producto.

Figura 24: *Estilo de Liderazgo. Centros Femeninos. (Fuente: elaboración propia)*



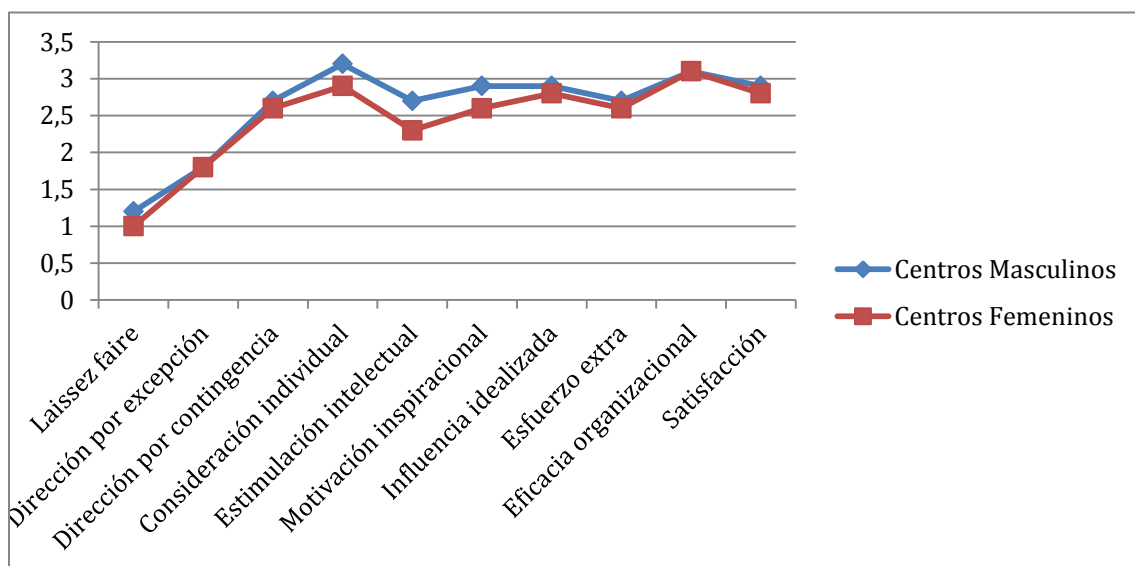
6.3.3.1.4. Conclusiones respecto a los estilos de liderazgo

En primer lugar, podemos observar un mayor desarrollo del estilo transformacional en los centros de titularidad masculina que en los centros de titularidad femenina. Los valores para “no liderazgo” son adecuados e indican que los equipos no utilizan habitualmente este estilo de liderazgo. El liderazgo transaccional dibuja un perfil adecuado con valoraciones mayores para el estilo contingencia que para el de excepción. Sería conveniente una disminución de actuaciones en este estilo de liderazgo que se dará, probablemente, a medida que aumente el liderazgo transformacional.

Siempre se encuentran los centros masculinos por encima de los femeninos en cuanto a valores y si bien este es un buen dato para el estilo de liderazgo transformacional no lo es para el transaccional y mucho menos para el no liderazgo; no obstante, las diferencias entre ellos son escasas como puede verse en la figura 30.

Estos datos, que pueden parecer escasos en cuanto a sus diferencias entre los dos momentos de la medida, se deben interpretar en el marco temporal de la puesta en marcha del Proyecto de Dirección y su evaluación un año después de la misma. Cabe esperar que si los equipos directivos continúan ejerciendo un estilo de liderazgo transformacional las diferencias sean más grandes y positivas a lo largo del tiempo.

Figura 25: *Estilo de Liderazgo. Ambos tipos de centro. (Fuente: elaboración propia)*



En el estudio de García Olalla, Poblete y Villa (2006) y en Poblete y García Olalla (2002) se muestra, al igual que sucede en la muestra de este estudio, una mayor frecuencia en las conductas relacionadas con la *Consideración individual* siendo las menos ejercidas la *Estimulación intelectual* y la *Motivación Inspiracional*. En cuanto a los resultados en el centro coinciden con nuestro estudio siendo *Eficacia* el factor que más nivel alcanza seguido de *Satisfacción* y de *Esfuerzo extra*. Sin embargo, en cuanto al género, los datos recogidos no coinciden con los encontrados en la investigación ya que en los factores del liderazgo transformacional son mayores en los centros masculinos al contrario que lo encontrado por García Olalla, Poblete y Villa (2006)

6.3.3.2. Resultados en el Cuestionario para Equipos Directivos.

El “Cuestionario para equipos directivos” plantea, en lo referente a liderazgo, la valoración de diferentes aspectos de acuerdo con la escala: (1) Nada, (2) Poco, (3), Regular, (4) Bastante, (5) Mucho. El cuestionario propone dos niveles de análisis:

- Respecto los diferentes ámbitos del centro: las respuestas tienen que ver con el grado de asunción del liderazgo en ese ámbito en el momento de la medida y si el ámbito debe ser asumido por el equipo directivo.
- Respecto a las actitudes, habilidades y competencias: se mide la situación actual en cuanto en qué medida consideran importantes estas competencias y en qué medida perciben poseerlas.

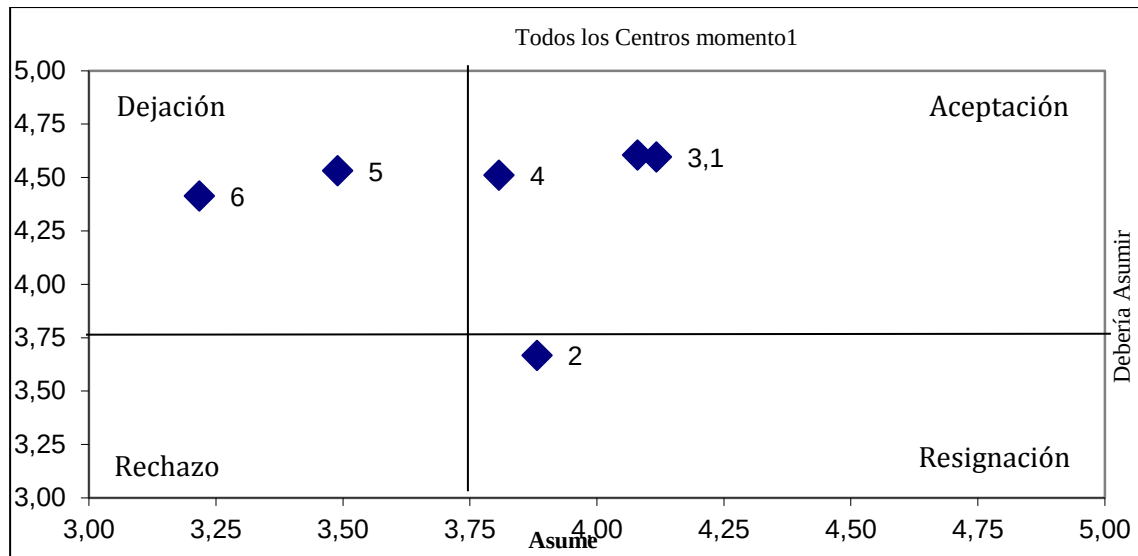
6.3.3.2.1. Liderazgo por áreas

A través de esta valoración se pretende conocer en qué medida considera el equipo que asume el liderazgo en algunos ámbitos del funcionamiento del centro, y si piensa que son ámbitos de responsabilidad del Equipo Directivo. Los ámbitos de liderazgo que se van a medir son: (1) Representación del centro, (2) Burocrático-Administrativo, (3) Pedagógico, (4) Relaciones humanas, (5) Animación a toda la comunidad y (6) Innovación y cambio,

Los resultados los recogeremos, en primer lugar, en una mapa cuyos ejes estarán representados por *Asunción*, el de las abscisas, y por el *Deber de asunción*, el de ordenadas. Así se nos configura un mapa con cuatro cuadrantes, como se recoge en la figura 26. El primer cuadrante inferior de la izquierda se le denomina de *Rechazo* y en él se representan ámbitos que no se asumen y se piensa que no deben ser asumidos. El cuadrante llamado de

Dejación es donde se sitúan los ámbitos que se cree que deben ser asumidos y, sin embargo, no se asumen. El cuadrante de *Aceptación* es donde aparece las ámbitos que se piensa que deben ser asumidos y que así se hace; y en el cuadrante de *Resignación* es donde aparecen los ámbitos que los equipos directivos creen que no deben ser tan asumidos y, sin embargo, los asumen.

Figura 26: Mapa de Liderazgo por ámbitos Todos los centros Momento 1. (Fuente: elaboración propia)

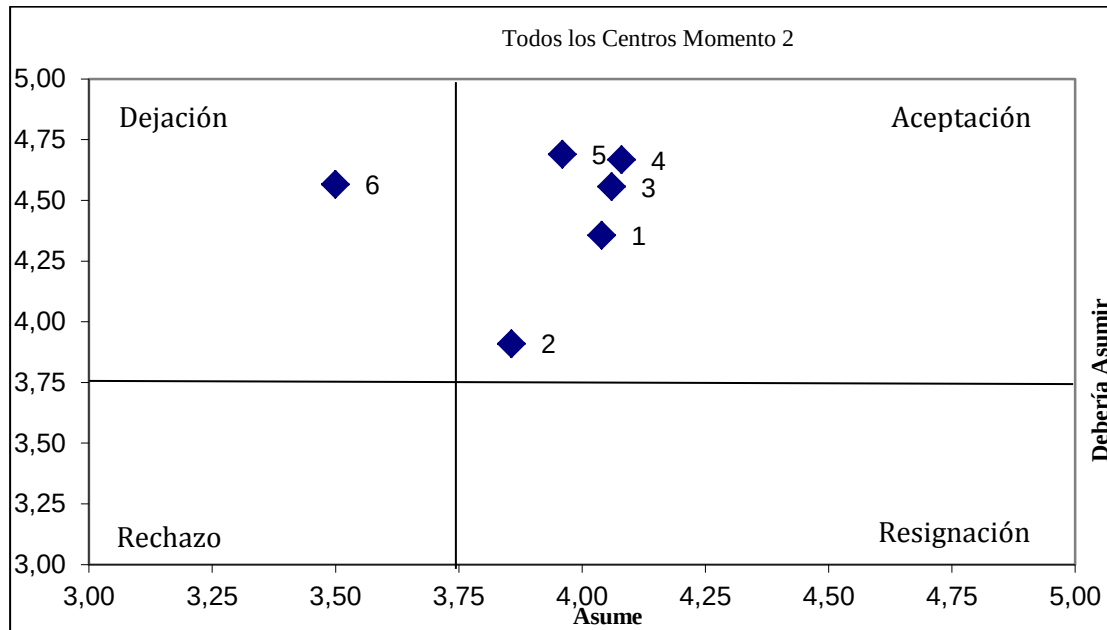


Si observamos el mapa, del momento 1 podemos constatar que solamente el ámbito burocrático-administrativo se sitúa en el cuadrante de *Resignación*, cuyo liderazgo es bastante asumido a pesar de no ser considerado tan relevante. Los equipos directivos en general deberían hacer esfuerzos por asumir los ámbitos de Animación de toda la comunidad y Innovación y cambio, ya que son los que en este primer momento de la medida aparecen en el cuadrante de *Dejación*. Los ámbitos más importantes y asumidos son, por este orden, los de Representación, Pedagógico y Relaciones humanas.

En el segundo momento de la medida se nos dibuja el mapa de la Figura 27 y podemos observar una modificación importante con respecto al momento 1. Esta variación de los datos se percibe más detalladamente en la Tabla XX El ámbito burocrático-administrativo, que en el primer momento se encontraba en el cuadrante de *Resignación*; en el segundo momento ha pasado al de *Aceptación*, es decir, no solamente se cree que se debería asumir sino que se hace. El ámbito de *Animación a toda la comunidad* ha pasado del cuadrante de *Dejación* al de *Aceptación* lo que nos indica que los Equipos Directivos asumen el liderazgo en el ámbito y

además creen que lo deben asumir. Sigue siendo insuficientemente asumido, a pesar de su importancia en el ámbito de *Innovación y Cambio*.

Figura 27: Mapa de Liderazgo por ámbitos Todos los centros Momento 2. (Fuente: elaboración propia)



La Tabla 168 nos muestra las variaciones que han experimentado los diferentes ámbitos en el segundo momento de la medida con respecto al primero. Es importante señalar que las puntuaciones de partida en la *Asunción* son bastante elevadas. El arco en el que se sitúan van desde (3,22) del ámbito de *Innovación y cambio* hasta el (4,12) del ámbito de *Representación del centro*. En el segundo momento de la medida los ámbitos que en *Asunción* varían en mayor cantidad son: Animación de toda la comunidad que varía 0,47 puntos en la media, Innovación y cambio que lo hace en 0,28 puntos y Relaciones humanas que varía en 0,27 puntos. El resto de los ámbitos desciende ligeramente.

En el *Deber de asunción* partimos de valores elevados pues el ámbito con menor puntuación es el *Burocrático-Administrativo* con un valor de 3,67 puntos de media, el resto de los ámbitos se sitúan por encima de (4), bastante. Los ámbitos que mayor incremento han experimentado en cuanto al *Deber de asunción* son: *Burocrático-Administrativo* con (0,24) puntos de incremento, y los ámbitos del *Relaciones humanas*, *Animación a toda la comunidad*, e *Innovación y cambio* que aumentan sus medias en (0,16) puntos. Como podemos observar en la Figura 32 estos cambios han supuesto que el ámbito *Burocrático-*

Administrativo pase del cuadrante de *Resignación* al de *Aceptación*, que el ámbito de *Animación a toda la comunidad* se sitúe también en el ámbito de *Aceptación* y que, en general, los ámbitos que se encontraban en el cuadrante de *Aceptación* se consoliden en él.

Tabla 183:

Asunción de ámbitos de liderazgo Todos los centros. (Fuente: elaboración propia)

LIDERAZGO ÁMBITOS	POR	Todos							
		Momento 1				Momento 2			
		Asume		Debería asumir		Asume		Debería asumir	
		Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	s Tip
1	Representación del centro	4,12	1,1	4,60	0,7	4,04	0,9	4,36	0,8
2	Burocrático-administrativo	3,88	0,9	3,67	1,0	3,86	1,0	3,91	1,0
3	Pedagógico	4,08	0,8	4,60	0,5	4,06	0,6	4,56	0,6
4	Relaciones humanas	3,81	0,9	4,51	0,5	4,08	0,6	4,67	0,5
5	Animación de toda la comunidad	3,49	0,8	4,53	0,5	3,96	0,6	4,69	0,5
6	Innovación y cambio	3,22	0,9	4,41	0,5	3,50	0,8	4,57	0,6

- **Centros Femeninos**

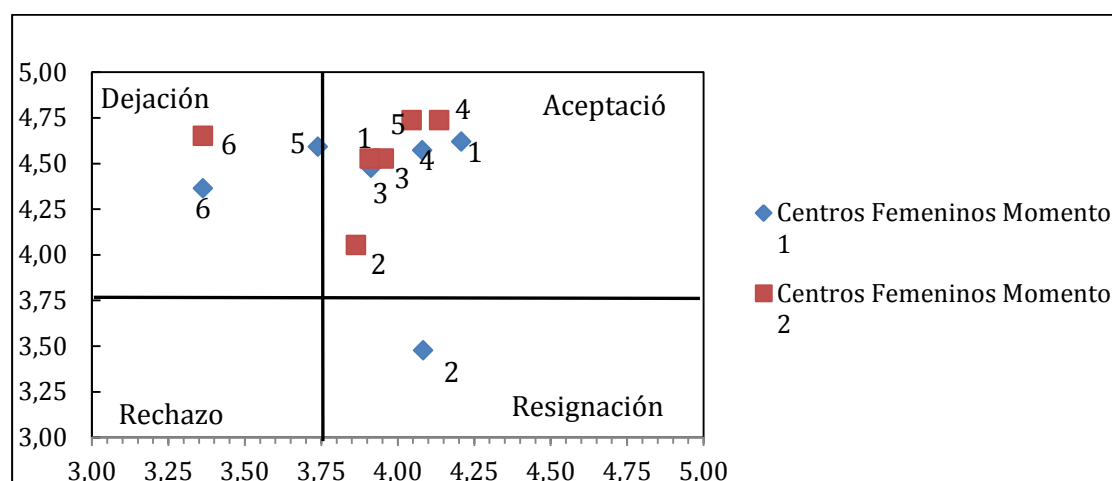
Los centros femeninos al valorar las áreas de liderazgo en los dos momentos de la medida nos aportan los datos recogidos en la tabla 169, y que se representan gráficamente en la figura 33.

Tabla 184:

Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros femeninos. (Fuente: elaboración propia)

LIDERAZGO ÁMBITOS	POR	Femeninos							
		Momento 1				Momento 2			
		Asume 1		Debería asumir		Asume 2		Debería asumir	
		Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
1	Representación del centro	4,21	0,78	4,62	0,50	3,95	0,72	4,53	0,61
2	Burocrático-administrativo	4,08	0,72	3,48	1,03	3,86	0,77	4,05	0,97
3	Pedagógico	3,91	0,73	4,48	0,51	3,91	0,75	4,53	0,70
4	Relaciones humanas	4,08	0,70	4,57	0,51	4,14	0,71	4,74	0,45
5	Animación de toda la comunidad	3,74	0,81	4,59	0,50	4,05	0,58	4,74	0,45
6	Innovación y cambio	3,36	0,73	4,36	0,58	3,36	0,79	4,65	0,59

Figura 28: Mapa de Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros femeninos. (Fuente: elaboración propia)



Los centros femeninos comparando los dos momentos de la medida, varían de forma importante su percepción de la asunción de los ámbitos y de la necesidad de esa asunción. En el segundo momento de la medida no hay ningún ámbito en la zona de *Resignación*, el que estaba en el primer momento de la medida el *Burocrático-Administrativo* (2), que ha pasado a *Aceptación*. En el ámbito de *Animación a toda la comunidad* (5), pasando de la zona de *Dejeción* a la de *Aceptación*. Es importante hacer constar la variación de medias que experimentan los ámbitos de *Relaciones Humanas* (4) e *Innovación y cambio* en la percepción por parte del Equipos directivo de la necesidad de asumirlos como parte de sus funciones.

• Centros Masculinos

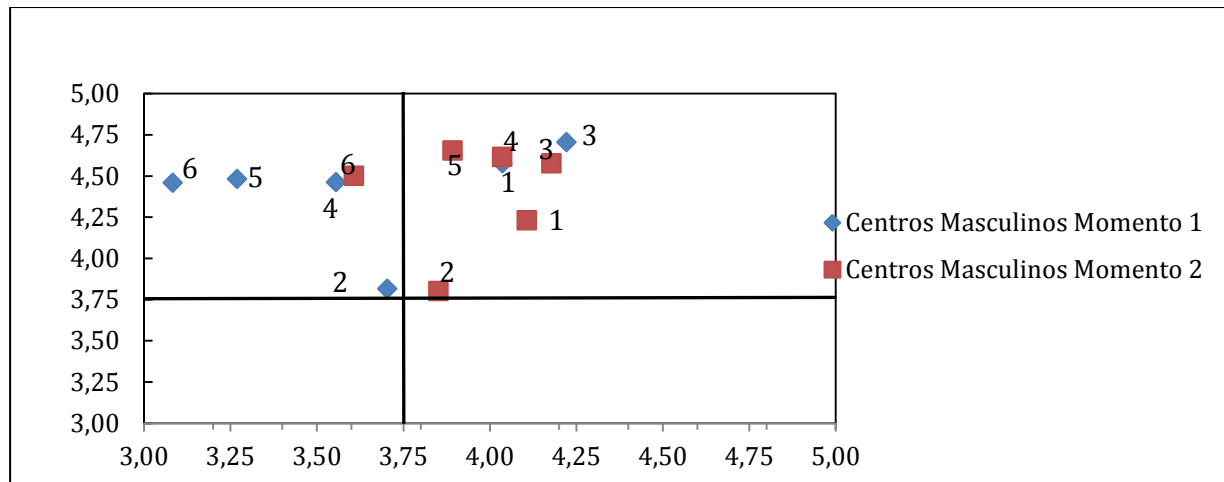
Los centros masculinos al valorar las áreas de liderazgo en los dos momentos de la medida nos aportan los datos recogidos en la tabla 185 que se representan gráficamente en la figura 29.

Tabla 185:
Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros masculinos. (Fuente: elaboración propia)

LIDERAZGO POR ÁMBITOS		Masculinos							
		Momento 1				Momento 2			
		Asume 1		Debería asumir		Asume 2		Debería asumir	
		Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
1	Representación del centro	4,04	1,37	4,58	0,95	4,11	1,03	4,23	0,95
2	Burocrático-administrativo	3,70	1,14	3,81	1,04	3,85	1,26	3,80	1,15

3	Pedagógico	4,22	0,97	4,70	0,54	4,18	0,61	4,58	0,58
4	Relaciones humanas	3,56	1,01	4,46	0,51	4,04	0,58	4,62	0,57
5	Animación de toda la comunidad	3,27	0,78	4,48	0,51	3,89	0,69	4,65	0,56
6	Innovación y cambio	3,08	1,10	4,46	0,59	3,61	0,88	4,50	0,65

Figura 29: Mapa de Asunción de ámbitos de liderazgo. Centros masculinos. (Fuente: elaboración propia)



Al analizar los datos de los centros masculinos en los dos momentos de la medida hemos de constatar, en primer lugar, que en los cuadrantes de *Rechazo* y de *Resignación* no se sitúan ninguno de los ámbitos, lo que significa que todos los ámbitos analizados son percibidos por los equipos directivos como asumibles. En cuanto a la realidad de la asunción podemos decir que el cambio constatado es muy importante, ya que en el primer momento de la medida en el cuadrante de *Dejación* tenían 4 ámbitos: (2) *Burocrático-Administrativo*, (4) *Relaciones humanas*, (5) *Animación a toda la comunidad* e (6) *Innovación y cambio*; es decir, en estas áreas, a pesar de considerar que las debían asumir no lo hacían. En el segundo momento de la medida solamente el área (6) *Innovación y cambio* permanece en este cuadrante, las demás se sitúan en el cuadrante de aceptación. En todo caso, resulta muy llamativo el incremento de la asunción (superior a 0,50) en los ámbitos de: *Relaciones humanas* (+0,45), *Animación de toda la comunidad* (+0,58), e *Innovación y cambio* (+0,53) aumentando también el ejercicio del liderazgo en los ámbitos restantes.

• Conclusiones

Los datos correspondientes a la asunción y al deber de asunción del liderazgo en diferentes ámbitos de la vida del centro por los equipos directivos nos dejan las siguientes conclusiones:

- El ámbito *Burocrático-Administrativo* es el que en ambos tipos de centro y en los centros como conjunto presenta inicialmente una mayor asunción que la importancia que se les atribuye, aumentando en el segundo momento la importancia atribuida, pasando así de ser rechazado a ser aceptado.
- Los ámbitos de *Innovación y cambio* y *Animación a toda la comunidad* son ámbitos que en los centros, tomados por titularidad y como conjunto presentan un menor grado inicial de asunción y, que sin embargo, creen que deben asumir. En el segundo momento es destacable el aumento de su asunción, especialmente en los centros masculinos. A pesar de ello, sigue siendo necesarios el aumento del liderazgo de *la Innovación y el cambio* por el Equipos Directivo ya que permanece en el área de dejación.
- Los equipos directivos toman la decisión de asumir, y además pensando que deben asumirlas, la mayoría de las áreas de la vida del centro. Esta decisión puede ser la consecuencia de un cambio de estilo de liderazgo, un estilo de liderazgo más transformacional.
- Comparativamente es significativo el mayor aumento del ejercicio del liderazgo en todos los ámbitos en los centros masculinos en relación a los femeninos.

Los datos obtenidos en la muestra varían con respecto a los obtenidos por Gairín y Villa (1998), ligeramente superiores en lo relacionado con la función *Burocrático-Administrativa*, que se sitúa en el cuadrante de *Aceptación* mientras que Gairín y Villa (1998) lo sitúan en el *Resignación*. La función de *Innovación y cambio* se sitúa en el cuadrante de *Dejación*, mientras que Gairín y Villa (1998) lo sitúan en el de *Aceptación*.

6.3.3.2.2. Habilidades y Actitudes/competencias directivas

El liderazgo también es medido en las actitudes, habilidades y competencias percibidas por los equipos directivos. Se pide a los equipos que valoren la situación actual y la importancia atribuida entre los valores (1) Nada, (2) Poco, (3) Regular, (4) Bastante, y (5) Mucho. Si situamos los valores en un sistema de cuadrantes podemos observar que en el primer cuadrante se sitúan las actitudes y habilidades que son consideradas poco importantes y de importantes y poco asumidas. En el tercer cuadrante se sitúan las actitudes y habilidades que

son consideradas como importantes y son asumidas, y en el cuarto cuadrante se sitúan las actitudes y habilidades que son asumidas y consideradas poco importantes.

La tabla 186, con los datos de todos los centros de la muestra nos permiten interpretar con precisión las respuestas de los centros.

Tabla 186:

Actitudes y Habilidades. Todos los centros. (Fuente: elaboración propia)

Todos									
ACTITUDES/ HABILIDADES		Momento 1				Momento 2			
		Situación Actual		Importancia		Situación Actual		Importancia	
		media	D. Típ	media	D Típ	media	D. Típ	media	D. Típ
1	Accesible, presente y disponible	4,20	0,91	4,81	0,39	4,30	0,65	4,82	0,39
2	Capaz de escuchar	4,20	0,73	4,84	0,37	4,20	0,67	4,86	0,35
3	Capaz de relacionarse abietamente	3,92	0,83	4,80	0,41	4,12	0,63	4,68	0,51
4	Atento a las necesidades y problemas	4,08	0,76	4,78	0,55	4,32	0,62	4,90	0,31
5	Mantiene expectativas claras y asequi	3,75	0,81	4,60	0,61	3,88	0,69	4,76	0,48
6	Receptivo a las demandas de profesor	3,80	0,84	4,60	0,57	4,12	0,63	4,61	0,53
7	Dispuesto a delegar autoridad	3,66	0,94	4,31	0,66	3,78	0,84	4,37	0,64
8	Consistente con los planteamientos del centro	3,98	0,76	4,55	0,54	4,27	0,67	4,77	0,47
9	Resistente a presiones internas y externas	3,91	0,72	4,36	0,57	3,86	0,71	4,52	0,55
10	Habilidad en la comunicacion	3,74	0,72	4,81	0,39	3,78	0,55	4,72	0,45
11	Capaz de enfretarse a los conflictos	3,98	0,72	4,73	0,45	3,96	0,75	4,76	0,48
12	Capaz de anticioar problemas	3,26	0,88	4,45	0,61	3,42	0,61	4,49	0,62
13	Capaz de definir los problemas	3,45	0,71	4,24	0,69	3,86	0,67	4,58	0,57
14	Capaz de encontrar soluciones alternativas	3,88	0,75	4,65	0,52	3,90	0,61	4,67	0,52
15	Capaz de organizar su tiempo	3,55	0,79	4,51	0,58	4,00	0,71	4,51	0,54
16	Experto en temas de curriculum e inves	3,02	0,77	3,98	0,69	3,00	0,73	4,00	0,84
17	Capacitado para supervisar y controlar	3,26	0,72	4,06	0,76	3,52	0,74	4,08	0,81
18	Capaz de animar a la participación de la comunidad	3,55	0,84	4,78	0,42	3,86	0,76	4,68	0,51
19	Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones	3,62	0,81	4,45	0,65	3,88	0,67	4,45	0,54
20	Capaz de transmitir confianza y respeto	4,02	0,84	4,67	0,59	4,04	0,67	4,64	0,56
21	Capaz de entusiasmar	3,18	0,75	4,59	0,54	3,42	0,70	4,62	0,53

Tal y como podemos observar en la tabla 171., el perfil inicial percibido por los Equipos Directivos en cuanto a sus Actitudes y Habilidades se puede calificar como de perfil alto, ya que 10 de las 21 Actitudes/Habilidades presentan medias cercanas al (4) Bastante.

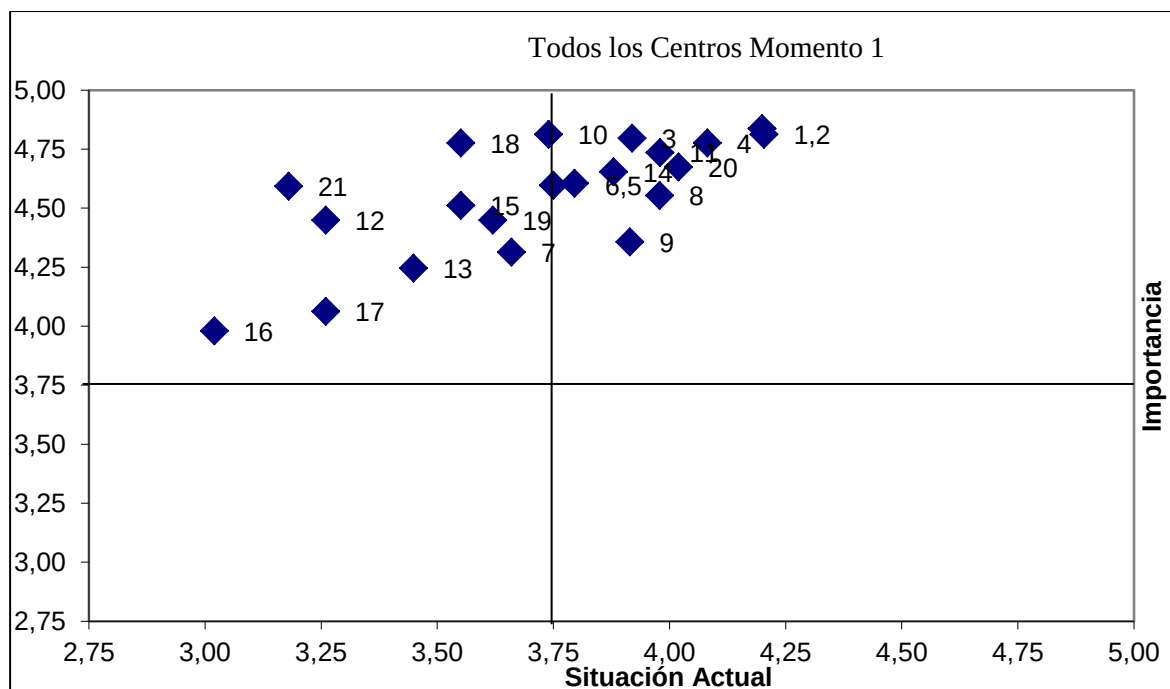
En el segundo momento de la medida se observa una mejora relevante ya que mejoran 18 de las 21 Actitudes/Habilidades y las tres que no mejoran no experimentan apenas cambios. Podemos destacar cómo valores iniciales bajos que experimentan aumentos importantes en el segundo momento de la medida a las siguientes Actitudes/Habilidades:

- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de definir problemas.
- Capacitado para supervisar y controlar.
- Capaz de entusiasmar.

La Actitud/Habilidad que presenta una media más baja y que la mantienen en el segundo momento de la medida es: Experto en temas de curriculum e investigación.

En la figura 30, podemos ver como se sitúan en el mapa de actitudes y habilidades directivas, según la autopercepción de los equipos directivos tomados en su conjunto, en el primer momento de la medida

Figura 30: Actitudes y Habilidades. Momento 1. (Fuente: elaboración propia)



En este primer momento los equipos directivos se autoperciben como:

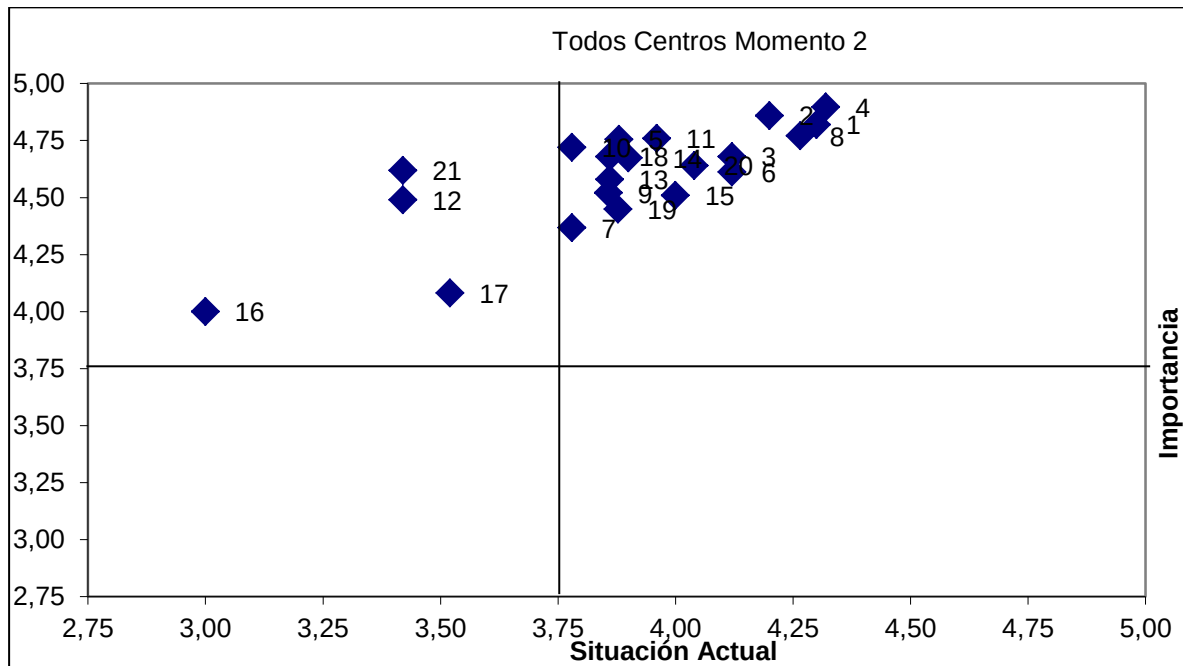
- Accesible, presente y disponible.
- Capaz de escuchar.
- Capaz de relacionarse abiertamente.
- Atento a las necesidades y problemas.
- Receptivo a las demandas de profesor.
- Dispuesto a delegar autoridad.
- Consistente con los planteamientos del centro.
- Resistente a presiones internas y externas.
- Habilidad en la comunicación.
- Capaz de enfrentarse a los conflictos.
- Capaz de organizar su tiempo.
- Capaz de transmitir confianza y respeto.

Por el contrario, algunas habilidades se sitúan en la zona de importancia pero cuyo desarrollo debe ser mejorado:

- Dispuesto a delegar autoridad.
- Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones.
- Capaz de animar a la participación de la comunidad.
- Capaz de organizar su tiempo.
- Capaz de definir los problemas.
- Capaz de anticipar problemas.
- Capacitado para supervisar y controlar..
- Capaz de entusiasmar.
- Experto en temas de curriculum e investigación.

La figura 31 nos presenta los resultados después de transcurrido el tiempo de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

Figura 31: Actitudes y Habilidades. Momento 2. (Fuente: elaboración propia)



La situación en este segundo momento es claramente diferente con respecto a la primera medida, parece que los Equipos directivos han trabajado sobre las habilidades y actitudes que consideraban importantes pero que no desarrollaban. En este segundo momento de la medida solamente cuatro de las habilidades y actitudes permanecen en el cuadrante superior izquierdo, es decir, en el que la importancia atribuida es grande y, sin embargo, la asunción es baja. Estas habilidades y Actitudes son:

- Capacitado para supervisar y controlar.
- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de entusiasmar.
- Experto en temas de curriculum e investigación.

En el estudio de Gairín y Villa de (1998, p. 234) la configuración del mapa es prácticamente idéntica., En el cuadrante donde los equipos directivos deberían hacer más esfuerzos pues la consideran importantes pero, sin embargo, no las asumen, se sitúan: experto en temas de curriculum e investigación; capacitado para supervisar y controlar; capaz de animar a la participación de la comunidad; capaz de entusiasmar. En el resto de los cuadrantes la coincidencia es absoluta.

• **Centros Femeninos**

De la tabla 187, extraemos los datos de los centros femeninos que nos permiten comparar gráficamente los dos momentos de la medida

Tabla 187:

Actitudes y Habilidades. Femeninos. (Fuente: elaboración propia)

		Todos							
ACTITUDES /HABILIDADES		Momento 1				Momento 2			
		Situación Actual		Importancia		Situación Actual		Importancia	
		Media	D. Típ	Media	D. Típ	Media	D. Típ	Media	D. Típ
1	Accesible, presente y disponible	4,18	0,73	4,76	0,44	4,18	0,73	4,82	0,39
2	Capaz de escuchar	4,04	0,77	4,73	0,46	4,14	0,64	4,91	0,29
3	Capaz de relacionarse abietamente	4,17	0,65	4,77	0,43	4,05	0,49	4,68	0,48
4	Atento a las necesidades y problemas	4,27	0,55	4,82	0,39	4,18	0,59	4,81	0,40
5	Mantiene expectativas claras y asequi	3,71	0,78	4,55	0,51	3,64	0,73	4,67	0,58
6	Receptivo a las demandas de profesor	4,00	0,76	4,67	0,48	4,14	0,71	4,76	0,44
7	Dispuesto a delegar autoridad	3,87	0,81	4,43	0,60	3,77	0,87	4,38	0,67
8	Consistente con los planteamientos del centro	4,05	0,67	4,65	0,59	4,10	0,70	4,80	0,41
9	Resistente a presiones internas y externas	3,90	0,79	4,47	0,61	3,67	0,73	4,65	0,49
10	Habilidad en la comunicacion	3,83	0,78	4,86	0,35	3,59	0,67	4,73	0,46
11	Capaz de enfretarse a los conflictos	4,05	0,72	4,73	0,46	3,68	0,65	4,77	0,43
12	Capaz de anticioar problemas	3,22	0,85	4,36	0,73	3,32	0,57	4,38	0,74
13	Capaz de definir los problemas	3,64	0,73	4,27	0,77	3,73	0,77	4,50	0,51
14	Capaz de encontrar soluciones alternativas	4,00	0,60	4,55	0,60	3,64	0,58	4,52	0,60
15	Capaz de organizar su tiempo	3,91	0,81	4,50	0,51	3,86	0,79	4,52	0,51
16	Experto en temas de curriculum e inves	2,91	0,60	4,09	0,68	2,86	0,71	4,09	0,87
17	Capacitado para supervisar y controlar	3,26	0,81	3,86	0,85	3,41	0,73	3,90	0,89
18	Capaz de animar a la participación de la comunidad	3,64	0,85	4,82	0,39	3,86	0,83	4,73	0,46
19	Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones	3,96	0,64	4,55	0,51	3,71	0,72	4,67	0,48
20	Capaz de transmitir confianza y respeto	4,13	0,81	4,82	0,39	3,82	0,73	4,59	0,67
21	Capaz de entusiasmar	3,35	0,78	4,77	0,43	3,36	0,73	4,68	0,48

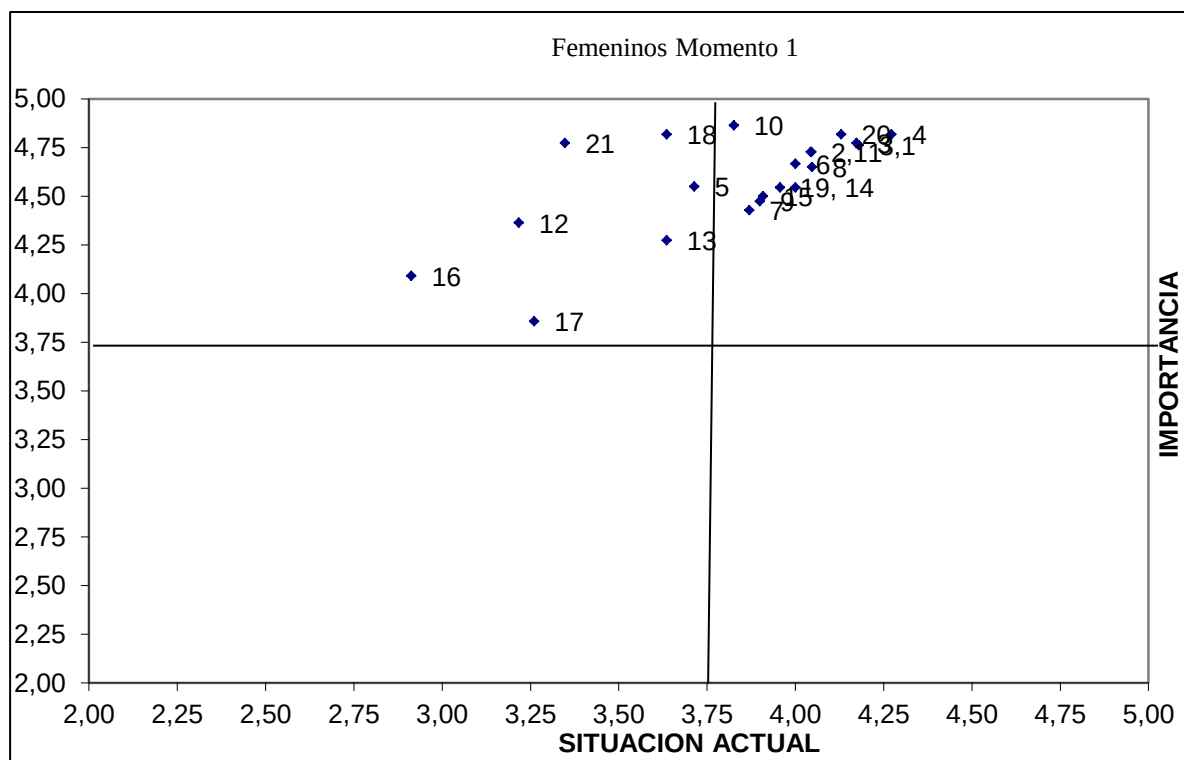
Como podemos observar en la Tabla 187, las medias en el primer momento de la medida se sitúan en torno al valor (4) bastante en 14 de las 21 Actitudes/habilidades. En el segundo momento de la medida mejoran 7 de las Actitudes/habilidades y empeoran en 12.

Tras la intervención las que más aumentan su media son:

- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de definir problemas.
- Capacitado para supervisar y controlar.
- Capaz de animar a la participación de la comunidad.
- Capaz de entusiasmar.

La más baja y que sufre un ligero retroceso en la segunda medida es: experto en temas de curriculum e investigación.

Figura 32: Centros Femeninos Momentos 1. (Fuente: elaboración propia)



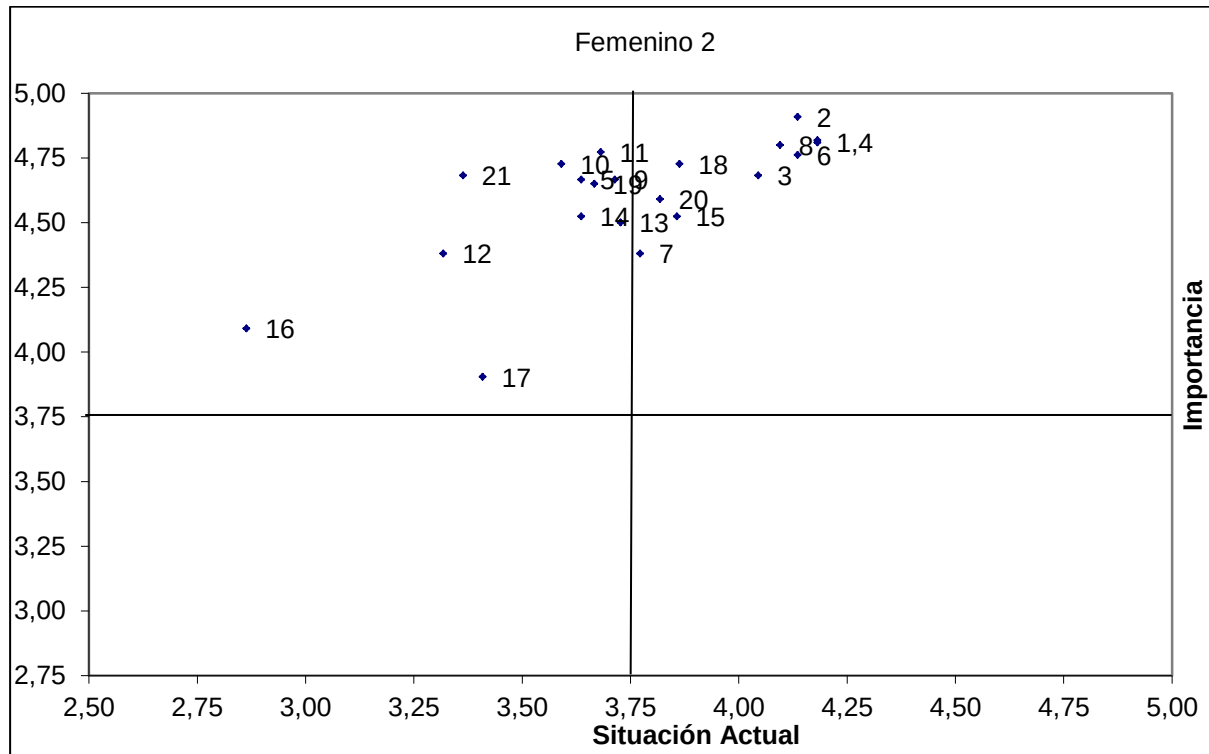
En este primer momento los centros femeninos tienen en el cuadrante donde se perciben las actitudes como importantes pero poco realizadas las siguientes:

- Mantiene expectativas claras y asequibles
- Capaz de anticipar problemas
- Capaz de definir los problemas
- Experto en temas de curriculum e investigación

- Capacitado para supervisar y controlar
- Capaz de animar a la participación de la comunidad

En el segundo momento de la medida la figura 33 nos representa las respuestas dadas por los equipos directivos femeninos.

Figura 33: Centros femeninos. Momento 2. (Fuente: elaboración propia)



El número de habilidades y actitudes que se sitúan en el cuadrante de alta importancia y baja realización aumenta con respecto al primero. Las actitudes y habilidades que aparecen en este cuadrante son:

- Capaz de enfrentarse a los conflictos.
- Habilidad en la comunicación.
- Resistente a presiones internas y externas.
- Mantiene expectativas claras y asequibles.
- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de encontrar soluciones alternativas.
- Capaz de definir los problemas.
- Experto en temas de curriculum e investigación.
- Capacitado para supervisar y controlar.

- Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones.
- Capaz de entusiasmar.

Este aumento de las habilidades y actitudes en el cuadrante en el que es necesario tomar decisiones sobre cómo afrontar la modificación de las mismas, es coherente con la evaluación del estilo de liderazgo de los centros femeninos en los que vimos que la diferencia entre los dos momentos de la medida no era significativa. Es probable que los centros femeninos necesiten más tiempo para poner en marcha y asimilar los cambios necesarios propuestos en el Proyecto de Dirección en lo que respecta liderazgo.

• Centros Masculinos

La tabla 188 recoge los datos de los centros masculinos que nos permiten elaborar las figuras para comparar el antes y el después de la intervención.

Tabla 188:
Actitudes y habilidades .Masculinos. (Fuente: elaboración propia)

Todos									
ACTITUDES/ HABILIDADES		Momento 1				Momento 2			
		Situación Actual		Importancia		Situación Actual		Importancia	
		Media	D. Típ	Media	D. Típ	Media	D. Típ	Media	D. Típ
1	Accesible, presente y disponible	4,22	1,1	4,85	0,36	4,39	0,6	4,82	0,39
2	Capaz de escuchar	4,33	0,7	4,93	0,27	4,25	0,7	4,82	0,39
3	Capaz de relacionarse abietamente	3,70	0,9	4,81	0,40	4,18	0,7	4,68	0,55
4	Atento a las necesidades y problemas	3,93	0,9	4,74	0,66	4,43	0,6	4,96	0,19
5	Mantiene expectativas claras y asequibles	3,78	0,8	4,63	0,69	4,07	0,6	4,82	0,39
6	Receptivo a las demandas de profesor	3,63	0,9	4,56	0,64	4,11	0,6	4,50	0,58
7	Dispuesto a delegar autoridad	3,48	1,0	4,22	0,70	3,79	0,8	4,36	0,62
8	Consistente con los planteamientos del centro	3,93	0,8	4,48	0,51	4,39	0,6	4,75	0,52
9	Resistente a presiones internas y externas	3,93	0,7	4,27	0,53	4,00	0,7	4,43	0,57
10	Habilidad en la comunicacion	3,67	0,7	4,77	0,43	3,93	0,4	4,71	0,46
11	Capaz de enfretarse a los conflictos	3,93	0,7	4,74	0,45	4,18	0,8	4,75	0,52

12	Capaz de anticipar problemas	3,30	0,9	4,52	0,51	3,50	0,6	4,57	0,50
13	Capaz de definir los problemas	3,30	0,7	4,22	0,64	3,96	0,6	4,64	0,62
14	Capaz de encontrar soluciones alternativas	3,78	0,8	4,74	0,45	4,11	0,6	4,79	0,42
15	Capaz de organizar su tiempo	3,26	0,7	4,52	0,64	4,11	0,6	4,50	0,58
16	Experto en temas de currículum e investigación	3,11	0,9	3,89	0,70	3,11	0,7	3,93	0,83
17	Capacitado para supervisar y controlar	3,26	0,7	4,22	0,64	3,61	0,7	4,21	0,74
18	Capaz de animar a la participación de la comunidad	3,48	0,8	4,74	0,45	3,86	0,7	4,64	0,56
19	Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones	3,33	0,8	4,37	0,74	4,00	0,6	4,29	0,53
20	Capaz de transmitir confianza y respeto	3,93	0,9	4,56	0,70	4,21	0,6	4,68	0,48
21	Capaz de entusiasmar	3,04	0,7	4,44	0,58	3,46	0,7	4,57	0,57

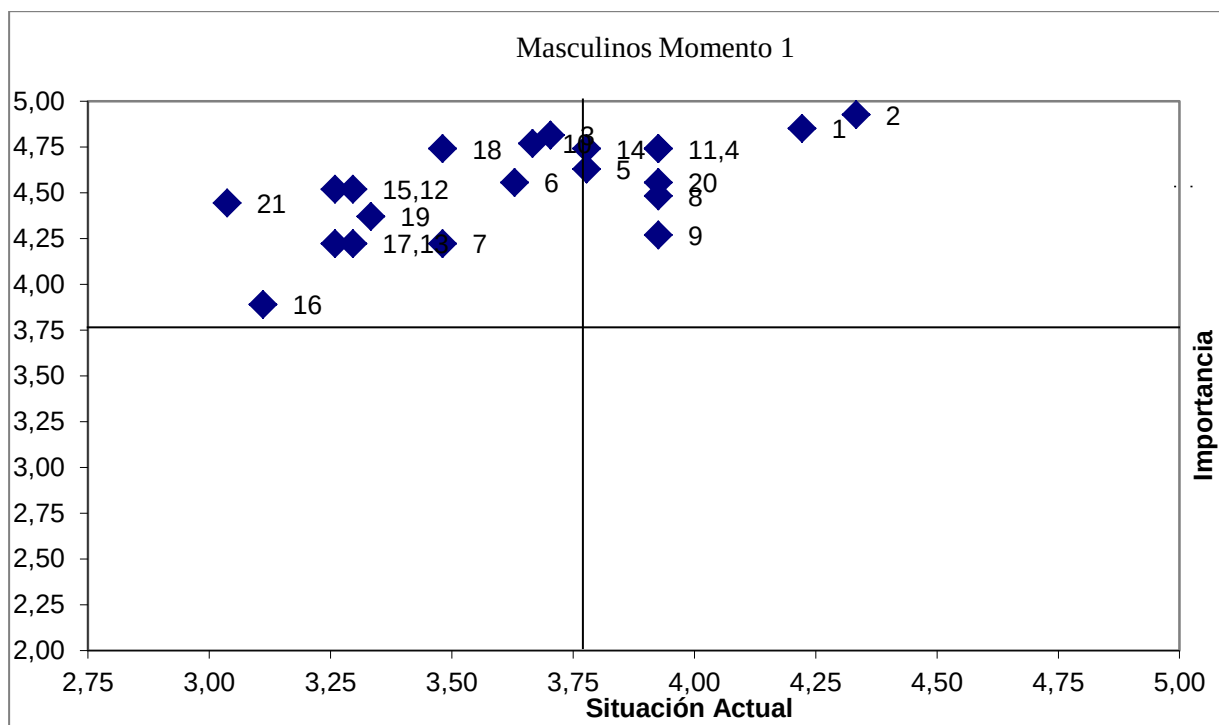
El perfil inicial mostrado por los centros masculinos es más bajo que el de los femeninos ya que solamente 2 de las 21 Actitudes/habilidades están por encima del valor (4) bastante. Es importante destacar que 19 de las 21 Actitudes/habilidades aumentan su media en el segundo momento de la medida y además algunas de ellas (9 de 21) lo hacen con incrementos por encima de (0,40) puntos. Esto sucede con:

- Capaz de relacionarse abiertamente.
- Atento a las necesidades y los problemas.
- Receptivo a las demandas de profesor.
- Consistente con los planteamientos del centro.
- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de organizar su tiempo.
- Capaz de animar a la participación de la comunidad.
- Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones.
- Capaz de entusiasmar.

Si analizamos los datos que nos aportan los centros masculinos en el primer momento de la medida, recogidos en la figura 34, podemos observar que hay un número considerable de Actitudes y habilidades que, aun considerándolas importantes no se encuentran suficientemente desarrolladas. Éstas son:

- Capaz de relacionarse abiertamente.
- Receptivo a las demandas de profesor.
- Dispuesto a delegar autoridad.
- Habilidad en la comunicación.
- Capaz de anticipar problemas.
- Capaz de definir los problemas.
- Capaz de organizar su tiempo.
- Experto en temas de curriculum e investigación.
- Capacitado para supervisar y controlar.
- Capaz de animar a la participación de la comunidad.
- Capaz de atender a la vez a las tareas y relaciones.
- Capaz de entusiasmar.

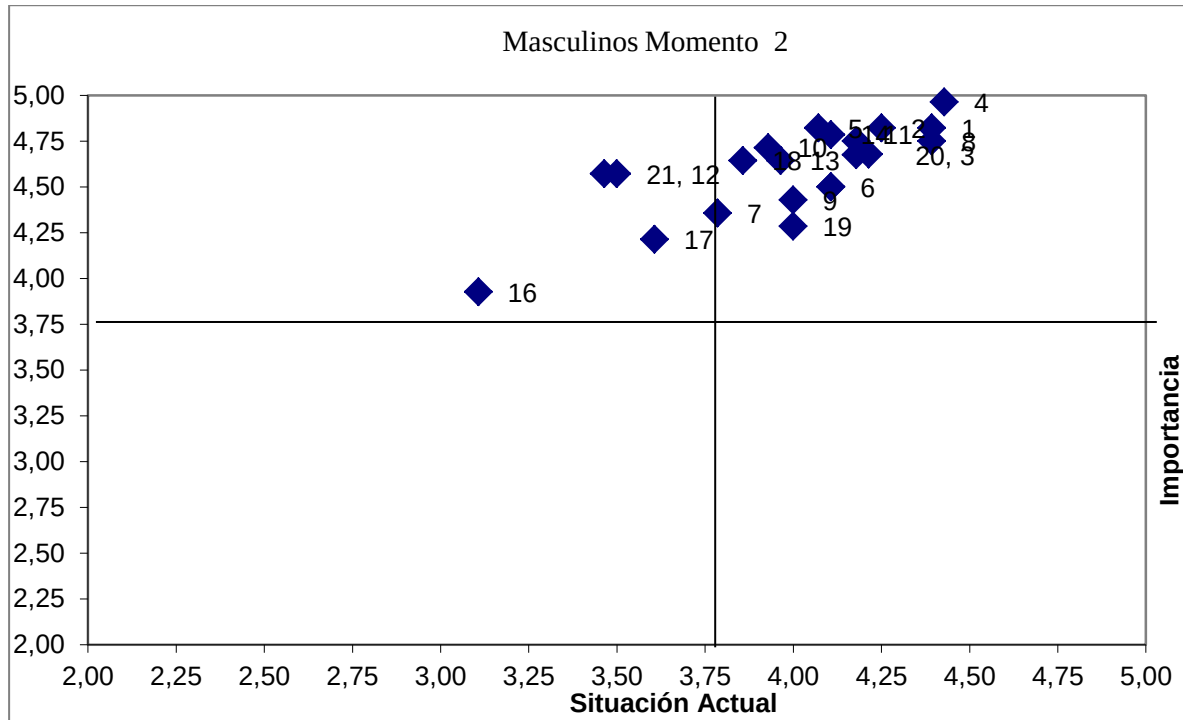
Figura 34: Centros masculinos. Momento 1. (Fuente: elaboración propia)



En el segundo momento de la medida como podemos observar la figura 40, los centros masculinos experimentan una notable variación en cuanto a las actitudes y habilidades desarrolladas. Solamente cuatro de las actitudes y habilidades permanecen en el cuadrante que necesita mejora:

- Capaz de anticipar problemas.
- Experto en temas de curriculum e investigación.
- Capacitado para supervisar y controlar.
- Capaz de entusiasmar.

Figura 35: Centros Masculinos. Momento 2. (Fuente: elaboración propia)



Esta notable diferencia entre los dos momentos de la medida es coherente con la explicación en el cambio de estilo de liderazgo propuesto en su Proyecto de Dirección y reflejado en los cuestionarios de liderazgo.

6.3.3.2.3. Conclusiones respecto al liderazgo

Analizados los datos que nos proporciona el “Cuestionario Multifactorial del Liderazgo” de Villa y Poblete (1999, adaptado del M.L.Q. de Bass, 1985, y Bass y Avolio, 1995) y el “Cuestionario sobre Equipos Directivo” de Gairín y Villa (1998) podemos afirmar que:

H39) Las características de la muestra de Equipos Directivos antes de la intervención, en cuanto a estilos de liderazgo ejercidos no difieren significativamente de las características de la muestra de otros estudios previos en el ámbito educativo..

H40) Se observarán diferencias en los estilos de liderazgo y en los resultados de la organización en función de la titularidad del centro.

H41) El ejercicio de un estilo de liderazgo transformacional por parte de los equipos directivos de la muestra se incrementa tras la intervención, observándose pequeñas diferencias entre las puntuaciones medias de los factores de este estilo antes y después de la intervención.

H42) Las puntuaciones medias en los resultados de la organización (medidas en términos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) se incrementan tras la intervención, observándose pequeñas diferencias entre dichas puntuaciones antes y después de la intervención.

H43) Las puntuaciones medias en la asunción de los diferentes ámbitos del centro se incrementaran tras la intervención, observándose diferencias entre dichas puntuaciones antes y después de la intervención, así mismo se observan diferencias en función de la titularidad del centro.

H44) las puntuaciones medias en asunción de actitudes y desarrollo de habilidades se incrementaran tras la intervención, así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.

Tabla 189:

Tabla resumen de la dimensión liderazgo

Objetivo 3.1: Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

HIPÓTESIS	DIMENSIÓN	VARIABLES	CONCLUSIONES
H39) Las características de la muestra de Equipos Directivos antes de la intervención, en cuanto a estilos de liderazgo ejercidos no difieren significativamente de las características de la muestra de otros estudios previos en el ámbito educativo.	D10) LIDERAZGO	1. ESTILOS DE LIDERAZGO Y SUS INDICADORES.	En el estudio de García Olalla, Poblete y Villa (2006) y en Poblete y García Olalla (2002) se muestra, al igual que sucede en la muestra a estudio, una mayor frecuencia en las conductas relacionadas con la <i>Consideración individual</i> siendo las menos ejercidas la <i>Estimulación intelectual</i> y la <i>Motivación Inspiracional</i> .
H40) Se observarán diferencias en los estilos de liderazgo y en los resultados de la organización en función de la titularidad del centro.		1.1. ESTILO DEJAR HACER:.	
H41) El ejercicio de un estilo de liderazgo transformacional por parte de los equipos directivos de la muestra se incrementará tras la intervención, observándose diferencias entre las puntuaciones medias de los factores de este estilo antes y después de la intervención.		1.2. ESTILO TRANSACCIONAL: - Factor Dirección por Excepción. - Factor Dirección por Contingencia..	Se observan diferencias en los estilos de liderazgo y los resultados en la organización en función de la titularidad de los centros, siendo los perfiles iniciales, en general, más altos en los centros masculinos que en los femeninos.
H42) Las puntuaciones medias en los resultados de la organización (medidas en términos de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) se incrementarán después de la intervención.		1.3. ESTILO TRANSFORMACIONAL: - Factor Motivación Inspiracional. - Factor Consideración Individual. - Factor Estimulación Intelectual.. - Factor Influencia Idealizada.	Se observan aumentos en el estilo de liderazgo transformacional tras de la intervención. Estos aumentos pueden parecer escasos pero deben ser interpretados en marco temporal de la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.
		2. RESULTADOS DE LA ORGANIZACIÓN. 2.1. ESFUERZO EXTRA. 2.2. EFICACIA.	Las medias de los tres factores de resultados aumentan en el segundo momento de la medida y se sitúa en valores próximos a (3), a menudo. Los aumentos son escasos y están relacionados con el aumento del estilo transformacional ya que los estilos laissez-faire y transaccional permanecen constantes. Cabe también esperar que estos resultados sigan mejorando en la medida en que se incrementen las acciones transformacionales. Los resultados en la muestra coinciden con el estudio, siendo <i>Eficacia</i> el factor que más nivel alcanza. seguido de Satisfacción y esfuerzo extra

H43) Las puntuaciones medias en la asunción de liderazgo en los diferentes ámbitos del centro se incrementaran después de la intervención, así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.	2.3. SATISFACCIÓN. 3. ASUNCIÓN DE ÁMBITOS DE LIDERAZGO 4. ACTITUDES Y HABILIDADES 5. LIDERAZGO DIRECTIVO	Se produce una variación en la Asunción de ámbitos de liderazgo por parte del Equipo Directivo antes y después de la intervención, aumentando el número de ámbitos que se sitúan en el cuadrante de Aceptación ; la innovación y el cambio siguen necesitando una mayor atención. Así mismo se observan diferencias en función de la titularidad de los centros, siendo los masculinos los que más varían situando sus funciones en el cuadrante de aceptación.
H44) las puntuaciones medias en asunción de actitudes y desarrollo de habilidades se incrementaran tras la intervención, así mismo se observarán diferencias en función de la titularidad del centro.		Tomando la totalidad de la muestra se observa una variación en la situación de las actitudes y habilidades del Equipos Directivo después de la intervención, hallando más actitudes y habilidades en el cuadrante de mayor importancia y asunción. En relación a los resultados en función de la titularidad, observamos que hay modificaciones en ambos tipos de centros, siendo los masculinos los que mayor desarrollo muestran en sus actitudes y habilidades.

Los equipos directivos a la hora de valorar el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección en las entrevistas han mostrado aspectos positivos y negativos del proceso, pero han coincidido en la necesidad del Proyecto y de un equipo que se consolide en el centro como dirección colegiada del mismo. En general se sienten satisfechos del proceso y del producto.

El Proyecto de Dirección es un documento que guiará la acción del Equipo Directivo en su periodo de mandato, es por tanto, un documento elaborado en el presente para el futuro donde no solamente tiene que figurar un programa de actuación sino una serie de aspectos, (análisis del contexto, modelo de funcionamiento, recursos) que serán la guía de trabajo del Equipo Directivo. En este sentido los Equipos Directivos han elaborado un Proyecto de Dirección ajustado, en general, a las necesidades detectadas por ellos; bien elaborado, con una reflexión exhaustiva de lo dónde se encuentran y de lo que desean para sus centros. Es necesario hacer constar que la expresión escrita de ese Proyecto de Dirección en ocasiones tenía carencias importantes, pero como los propios equipos directivos señalan tienen dificultades para escribir y poco tiempo para elaborar el proyecto. En general se sienten satisfechos con la puesta en marcha del Proyecto les ha dado la oportunidad de implicar a toda la comunidad educativa en el desarrollo del mismo, han comenzado a implantar un estilo de liderazgo y a crear una cultura de equipo. Este proceso, sin embargo, no está exento de dudas y de complicaciones pues supone en ocasiones dar un cambio a la organización del centro. Los equipos ven a evaluación como una oportunidad para aprender, como una oportunidad para mantener vivo el proyecto y como un camino para la mejora. Sin embargo, veíamos como al evaluar la implantación de su proyecto de dirección, tras una año de puesta en práctica, habían olvidado evaluar todo lo relativo al modelo de funcionamiento definido por el equipo directivo, por lo que consideramos relevante la información que hemos podido obtener mediante estos cuestionarios estructurados respecto a los cambios producidos en este funcionamiento interno.

En el estudio de la estructura interna del Equipo Directivo analizamos como realizan las funciones, tanto las individuales como las de equipo. Los resultados obtenidos reflejan que los equipos tras la intervención tienen una tendencia mayor a asumir las funciones de forma colegiada y no tanto personal, a pesar de que algunas funciones conservan su función personal. En general, tanto en la realización como en la importancia y en la viabilidad se observan diferencias en los dos momentos de la medida, en el sentido de aumentar las medias de las diferentes categorías de funciones, lo que se puede interpretar como un signo de que los equipos toman mayor conciencia de las funciones que tienen que realizar, que les conceden cada vez una mayor importancia y que además las perciben como viables. Es conveniente

tomar estos datos con cautela pues no debemos olvidar que entre las dos medidas solamente ha pasado un año y que los resultados más que como realidades hay que interpretarlos como tendencias.

La distribución de los Roles de Equipo ha sido un ejercicio interesante para los equipos directivos pues han conocido cuáles son sus Roles de equipo, se han sentido identificados y han hecho esfuerzos por trabajar para modificar algunas conductas no acordes con sus Roles. El resultado es esperanzador en la medida que si siguen en esa dirección lograrán mejores resultados, pero lo cierto es que los miembros de los equipos se eligen por otras características que no tienen relación con los Roles.

En lo que se refiere al funcionamiento interno del equipo constatar que tras la intervención ha aumentado considerablemente los centros que afirman tener un plan para sistematizar las actuaciones del equipo. Son equipos bastante estructurados en su organización y destaca la eficiencia del empleo del tiempo de reuniones y el seguimiento de los acuerdos.

En cuanto al peso de las personas en el Equipo, mayoritariamente dependen del director que actúa como coordinador del equipo, en general se distribuyen las competencias entre los miembros del equipo y se consulta a este su ejecución. La toma de decisiones se hace por consenso aunque en determinados aspectos el director tiene la última palabra, y en la toma de decisiones se discute el tema hasta adoptar una decisión que es asumida por el equipo.

En lo que se refiere al liderazgo se ha constatado que existen diferencias en los estilos de liderazgo y en los resultados en función de la titularidad de los centros. Tras la intervención han aumentado los comportamientos del estilo de liderazgo transformacional y que como consecuencia de ello aumentan los resultados en la organización (esfuerzo extra, eficacia y satisfacción). La asunción de funciones, actitudes y desarrollo de habilidades aumentan tras la intervención existiendo diferencias en función de la titularidad.

6.3.4. Dimensión 11: Proyección interna de la actuación.

En este apartado analizaremos en qué medida han cambiado actuaciones concretas del equipo directivo en relación a la comunidad educativa, tras la elaboración y desarrollo del proyecto de dirección, y si se percibe algunas mejoras en el funcionamiento de la misma.

La dimensión 11 hace referencia así a la proyección interna de la actuación, y los datos que permitan valorarla serán recogidos a través del "Cuestionario sobre Equipos Directivos" de Gairín y Villa (1998).

Entendemos por proyección interna las tareas y actuaciones del equipo directivo respecto al centro, el modo de realizarlas y el efecto de las mismas. Dada la amplitud de esta proyección se desglosa en varias subdimensiones:

- a. *Modelo de dirección adoptado.* Entendemos por modelo de dirección el conjunto de factores que determinan la actuación del Equipo Directivo. El modo con el que el equipo asume y proyecta sus relaciones con el resto de la comunidad.
- b. *Funcionamiento de las estructuras.* Entendemos por funcionamiento de las estructuras la marcha global de los órganos del centro.
- c. *Proyectos de centro:* se valoran diferentes aspectos en relación con los planteamientos institucionales (PEC, PCC, Plan Anual).
- d. *Animación y dinamización de la comunidad educativa.* Se pretende analizar y valorar en qué medida se dan en el centro ciertas características y actuaciones en relación con las siguientes variables: clima relacional, participación, situaciones de conflicto, grupos de trabajo, motivación, e innovación y cambio.
- e. *Valoración de la actuación.* Entendemos por valoración global de la actuación la calificación que el propio equipo directivo hace como balance respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo.

A partir del análisis de cada una de las subdimensiones y las hipótesis asociadas a ellas formularemos una valoración global respecto a la dimensión que las agrupa.

Tabla 190:

Objetivo 4. (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.2: Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como a los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS
D11) PROYECCIÓN INTERNA DE LA ACTUACIÓN	SD.11.1) MODELO DE DIRECCIÓN ADOPTADO	H45) Se observarán diferencias, antes y después de la intervención, en la Proyección Interna del equipo, en lo que se refiere al modelo de dirección adoptado, el funcionamiento de las estructuras, la elaboración y el desarrollo de proyectos, y en la animación y dinamización de la actuación; así como en función de la titularidad del centro
	SD.11.2) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS	
	SD.11.3) PROYECTOS DE CENTRO	
	SD.11.4) ANIMACIÓN DINAMIZACIÓN DE LAS COMUNIDAD EDUCATIVA	H46) Se observa una semejanza entre los datos encontrados en la investigación y los resultados

	obtenidos en investigaciones previas.
SD.11.5) VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN.	H47) Se producirán diferencias antes y después de la intervención en la valoración global de la actuación; así como en función de la titularidad del centro.

6.3.4.1. Subdimensión 1: Modelo de Dirección adoptado

Entendemos por modelo de dirección el modo con el que el equipo asume y proyecta sus relaciones con el resto de la comunidad educativa. En el “*Cuestionario sobre Equipos Directivos*” se preguntaba sobre el estilo de dirección que ejerce el equipo directivo en los centros participantes en la experiencia pidiéndoles que marcaran el modelo que el equipo directivo asumía de entre:

- *Consultivo*: el equipo se informa y consulta con la comunidad pero asume una toma de decisiones centralizada.
- *Participativo*: el equipo trata de impulsar la máxima participación e implicación de la comunidad, tanto en la toma de decisiones como en la ejecución y evaluación; el equipo directivo solo asume la responsabilidad de la decisión por excepción, en caso de conflicto o inviabilidad
- *Autogestionario*: el equipo delega en la comunidad la responsabilidad de la toma de decisiones, ejecución y evaluación, así como la resolución de los conflictos; es responsabilidad del equipo directivo velar por la coordinación de los recursos para un óptimo desarrollo de las decisiones tomadas.

Los resultados obtenidos en los equipos de la muestra se recogen en la tabla 191:

Tabla 191:
Modelo de Dirección. (Fuente: elaboración propia)

	Todos		Centros Masculinos		Centros Femeninos	
	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
Consultivo	53,1%	38,8%	80,8%	53,6%	21,7%	19,0%
Participativo	44,9%	59,2%	19,2%	46,4%	73,9%	76,2%
Autogestionario	2,0%	2,0%	0%	0%	4,3%	4,8%

Analizando los resultados obtenidos y tomando el conjunto de equipos directivos participantes en la experiencia, observamos que en ambos momentos de la toma de datos el modelo autogestionario está representado de una forma casi simbólica con un 2%. El modelo

consultivo, que es el mayoritario en el primer momento, desciende en un 14,3% en el segundo momento de la medida, y el modelo *participativo* aumenta hasta un 59,2 %, pasando a ser el más adoptado.

Si hacemos el análisis por centros, observamos que los centros femeninos siguen la misma tendencia que el conjunto de los centros del estudio pero de una forma más moderada. El estilo autogestionario sigue estando poco representado (en torno a 4,8). Al igual que en el total de los centros, el modelo consultivo desciende ligeramente en el segundo momento de la medida, hasta situarse en el 19,0%, y el participativo aumenta ligeramente hasta situarse en el 76,2 %.

Al analizar los centros masculinos la tendencia es la misma que en los casos anteriores. El estilo autogestionario no tiene representación, el estilo participativo aumenta hasta el 46,4% el consultivo disminuye en la segunda parte de la medida hasta el 53,6%, aunque sigue siendo el más frecuente.

En conclusión, de los datos analizados se desprende, por un lado, que el modelo autogestionario de dirección no es asumido de una forma significativa por los equipos directivos participantes en la experiencia. Por otro lado, constatamos que tanto en los equipos de titularidad masculina como en los de titularidad femenina hay una disminución del modelo consultivo en el segundo momento de la medición con respecto al primero, y un aumento en el modelo participativo. Sin embargo, los centros de titularidad femenina presentan valores de estilo participativo muy superiores a los centros de titularidad masculina tanto en el primer momento de la toma de datos como en el segundo y, por el contrario, éstos presentan valores de estilo de dirección consultivo mayores que los de titularidad femenina.

Si comparamos los valores obtenidos con los hallados por Gairín y Villa (1998) podemos observar que ambos marcan la misma tendencia: “la mayoría de los ED opta por asumir y propugnar en sus relaciones con el resto de la comunidad educativa un modelo de Dirección Participativa (66,7%), seguido a gran distancia, por un modelo Consultivo (29,4%), y un número muy pequeño, por un modelo Autogestionario (3,9%)” (Gairín y Villa, 1999, p. 228). Cuando analizan los datos en función del tipo de centro observan que cerca de un 49% de los centros optan por un modelo consultivo, mientras un 41% lo hace por el participativo. Se puede concluir que los datos pertenecen a instituciones que demandan consulta antes de tomar decisiones aunque se esfuercen por ser participativas.

6.3.4.2. Subdimensión 2: Funcionamiento de las estructuras

Entendemos por *Funcionamiento de las estructuras* la marcha global de los órganos de gobierno, participación y coordinación existentes en el centro. Dentro de esta subdimensión analizaremos dos aspectos diferentes: en primer lugar el funcionamiento global del centro y, en segundo lugar, el funcionamiento específico de los principales órganos que lo integran, desde los criterios de eficacia, proyección y coordinación.

- **Funcionamiento global del Centro**

A la hora de valorar el funcionamiento global de las estructuras del centro se solicitaba a los equipos directivos que puntuaran entre (1) poco y (5) mucho en qué medida en su centro se dan las características valoradas. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 175

Tabla 192:
Funcionamiento global del Centro. (Fuente: elaboración propia)

CARACTERÍSTICAS	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones Femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Existe una descripción y delimitación clara de funciones de los distintos órganos y elementos que existen en el centro.	3,79	0,72	4,00	0,67	3,89	0,64	4,07	0,60	3,69	0,79	3,91	0,75
Cada uno conocer sus funciones y responsabilidades y las asume	3,81	0,74	3,92	0,61	3,96	0,71	4,00	0,67	3,65	0,75	3,81	0,51
Cada uno conoce y respeta las funciones de los otros.	3,98	0,78	3,88	0,67	4,07	0,87	3,96	0,74	3,88	0,67	3,76	0,54
Las relaciones de interdependencia (verticales y horizontales) están bien definidas, conocidas, explicadas y respetadas en un organigrama.	3,31	1,08	3,60	0,92	3,38	1,02	3,57	0,96	3,23	1,14	3,65	0,88
Existe un manual o reglamento que describe el funcionamiento de cada elemento.	4,00	0,87	4,43	0,68	4,19	0,49	4,57	0,57	3,80	1,12	4,24	0,77
Las distintas estructuras actúan de forma coordinada en aquellos procesos que lo requieren.	3,87	0,81	3,94	0,66	3,89	0,75	4,04	0,64	3,85	0,88	3,81	0,68
La estructura es flexible como para no ahogar iniciativas personales o grupales.	3,98	0,82	3,86	0,65	4,00	0,92	3,93	0,47	3,96	0,72	3,67	0,83
No hay dificultades para que las personas asuman responsabilidades y tareas más allá del estricto ámbito de la competencia.	4,04	1,53	3,50	0,99	3,07	0,78	3,50	1,04	3,54	0,95	3,50	0,95
En el centro se organizan actividades para potenciar las relaciones personales para potenciar las relaciones de equipo.	3,47	0,97	3,76	0,69	3,33	1,04	3,79	0,74	3,62	0,90	3,71	0,64
El clima relacional en el centro es grato y con una cohesión elevada interna.	3,57	0,84	3,96	0,73	3,89	0,82	3,86	0,65	3,85	0,78	4,10	0,83

Si tomamos el conjunto de centros de la muestra observamos que todas las medias se sitúan entre los valores (3) suficiente y (4) bastante. Las medias en 7 de las 10 características, aumentan en el segundo momento de la medida con respecto al primero, con un promedio de incremento de 0,30 puntos. Las características que más aumentan son por este orden:

- Existe un manual o reglamento que describe el funcionamiento de cada elemento (0,43).
- El clima relacional en el centro es grato y con una cohesión elevada interna (0,39).
- Las relaciones de interdependencia (verticales y horizontales) están bien definidas, conocidas, explicadas y respetadas en el organigrama (0,29).
- En el centro se organizan actividades para potenciar las relaciones personales y para potenciar las relaciones de equipo (0,29).

Las desviaciones típicas en general son relativamente pequeñas lo que indica un agrupamiento de los valores con respecto a la media.

En los centros femeninos las medias en el segundo momento de la medida, en general, son más altas que las del primer momento. Destacan por el aumento de su media: existe un manual o reglamento que describe el funcionamiento de cada elemento (4,24) y el clima relacional en el centro es grato y con una cohesión interna elevada (4,10). En el caso contrario, donde la media disminuye en mayor cantidad en el segundo momento de la medida encontramos el ítem: “La estructura en flexible como para no ahogar iniciativas personales o grupales”

En los centros masculinos todos los ítems aumentan la media en el segundo momento de la medida con respecto al primero; excepto en: “cada uno conoce y respeta las funciones de los otros”, “la estructura en flexible como para no ahogar iniciativas personales o grupales” y “el clima relacional en el centro es grato y con una cohesión elevada interna”. Los ítems que presentan medias superiores a (4), bastante son:

- Existe un manual o reglamento que describe el funcionamiento de cada elemento (4,57).
- Existe una descripción y delimitación clara de funciones de los distintos órganos y elementos que existen en el centro (4,07).

- Las distintas estructuras actúan de forma coordinada en aquellos procesos que lo requieren (4,04).
- Cada uno conoce sus funciones y responsabilidades y las asume (4).

Las desviaciones típicas son bajas, lo que indica un fuerte agrupamiento de los datos alrededor de la media, excepto en los ítems “Las relaciones de interdependencia (verticales y horizontales) están bien definidas, conocidas, explicadas y respetadas en un organigrama” y “En el centro se organizan actividades potenciar las relaciones personales y las relaciones de equipo”, donde las desviaciones son más altas y por tanto también la dispersión respecto a la media.

• Funcionamiento de los órganos

En este caso se pedía a los Equipos Directivos que evaluaran el funcionamiento de los órganos de sus centros atendiendo a criterios de eficacia, proyección y coordinación. Las valoraciones posibles abarcaban desde (1) nada satisfactorio hasta (5) muy satisfactorio.

A) EFICACIA

Se entiende la *eficacia* como la agilidad y calidad en los procesos de deliberación y toma de decisiones. Los resultados se recogen en la tabla 193

Tabla 193:
Eficacia. (Fuente: elaboración propia)

EFICACIA	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Consejo Escolar	3,38	0,90	3,57	0,87	3,56	0,93	3,64	0,99	3,19	0,85	3,48	0,68
Equipo Directivo	3,92	0,73	4,02	0,59	3,81	0,74	4,18	0,55	4,04	0,72	3,82	0,59
Claustro	3,49	0,70	3,90	0,65	3,33	0,73	3,96	0,65	3,65	0,63	3,82	0,66
Coordinación Pedagógica	3,23	0,90	3,62	0,73	3,04	1,06	3,57	0,84	3,44	0,65	3,68	0,57
Participación. Padres	2,63	0,86	3,13	0,84	2,58	0,86	3,00	0,82	2,69	0,88	3,3	0,86
Participación Alumnos	2,29	0,91	2,61	1,02	2,38	0,82	2,64	1,15	2,20	1,00	2,58	0,84
Personal EcoAdministrativo	3,52	0,78	3,70	0,76	3,56	0,80	4,04	0,69	3,48	0,77	3,27	0,63
Personal Servicios	3,12	1,00	3,64	0,79	3,37	0,88	3,96	0,64	2,83	1,07	3,16	0,76

Si analizamos los datos de todos los centros de la muestra observamos que las medias de todos los órganos aumentan de forma importante (con un promedio de 0.40 ptos) en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas son inferiores en el segundo momento de la medida, lo que nos indica un mayor agrupamiento de los valores en torno a la media. Destacan por medias elevadas los ítems que hacen referencia al buen funcionamiento del “equipo directivo” (4,02) y al claustro (3,90). El ítem que arroja una media por debajo de (3) medio es el referido a la participación de los alumnos (2,61), a pesar de que aumenta en el segundo momento de la medida, seguido del órgano para la participación de los padres.

Analizando los centros femeninos participantes podemos observar que, excepto los órganos equipo directivo y personal económico administrativo, los restantes aumentan sus medias en el segundo momento de la medida. En general las desviaciones típicas en el segundo momento de la medida son menores que en el primero, lo que indica un mayor agrupamiento de los valores en torno a la media. Los órganos que más aumentan en eficacia son: “participación de los padres” (0,61), “participación de los alumnos” (0,38), y “el personal de servicios” (0,33).

Al analizar los valores de los centros masculinos, observamos que todos los órganos aumentan su media en la segunda parte de la medida. Las desviaciones típicas, en general, son menores en el segundo momento de la medida con respecto al primero, lo que significa un mayor agrupamiento de los valores con respecto a la media.. Podemos destacar los altos valores obtenidos, en el segundo momento de la medida, en beneficio de: “equipo directivo” (4,18), “personal económico-administrativo” (4,04) “claustro” (3,96) y “personal de servicios” (3,96)

Con estos resultados podemos concluir que:

- La eficacia percibida por los equipos directivos es, en general, satisfactoria.
- Las valoraciones de la eficacia cuando se tiene en cuenta a todos los centros participantes en la experiencia aumentan en el segundo momento de la medida con respecto a la primera.
- Los órganos que más mejoran son los de : Coordinación pedagógica, Participación de padres y Participación de alumnos
- Los órganos que menos aumentan en eficacia son: el Consejo escolar y el Personal Económico-Administrativo.

- En las valoraciones de los equipos masculinos todos los centros aumentan sus medias en el segundo momento de la medida con respecto al primero, mientras que en los femeninos son 6 de los 8 órganos los que lo hacen.

B) PROYECCIÓN

En el cuestionario se entiende por *proyección* que las decisiones del órgano correspondiente trascienden al funcionamiento del centro, y son aplicadas coherentemente con los objetivos y planes marcados. Los resultados obtenidos se pueden ver en la tabla 176

Tabla 194:
Proyección. (Fuente: elaboración propia)

PROYECCIÓN	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Consejo Escolar	3,38	0,95	3,47	0,98	3,56	1,01	3,54	1,14	3,19	0,85	3,38	0,74
Equipo Directivo	4,11	0,84	4,12	0,72	4,33	0,92	4,29	0,71	3,89	0,70	3,91	0,68
Claustro	3,61	0,88	4,00	0,61	3,33	1,07	4,11	0,51	3,89	0,51	3,86	0,71
Coordinación Pedagógica	3,40	0,74	3,54	0,73	3,48	0,75	3,50	0,75	3,31	0,74	3,59	0,73
Participación. Padres	2,53	0,67	2,83	0,72	2,30	0,54	2,79	0,83	2,79	0,72	2,90	0,55
Participación Alumnos	2,33	0,86	2,62	1,03	2,42	0,83	2,64	1,22	2,25	0,90	2,60	0,75
Personal EcoAdministrativo	3,23	0,92	3,62	0,83	3,44	0,89	3,93	0,90	3,00	0,91	3,23	0,53
Personal Servicios	2,85	1,02	3,40	0,94	3,15	0,86	3,71	0,94	2,52	1,08	2,95	0,76

Al analizar los datos correspondientes a la totalidad de los centros que participan en la experiencia podemos observar que en todos los órganos estudiados las medias aumentan entre el primer y el segundo momento de la medida con incrementos promedio de 0,30 puntos. Los órganos que más aumentan su proyección son: “Personal de servicios”, “Claustro”, y “Coordinación Pedagógica”. Es destacable que la proyección de los órganos para “la participación de los padres” y “la participación de los alumnos” no alcance el valor suficiente (3) en ninguno de los dos momentos, a pesar de que la media aumenta en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas en general no son elevadas, lo que indica agrupamiento de los valores en torno a la media. Sin embargo, algunas desviaciones típicas cercanas, incluso superando, al valor (1), “participación de los alumnos” (1,04), “consejo

escolar” (0,98) y “personal de servicios” (0,94), nos hablan de una cierta dispersión en la opinión.

Analizando los datos de los centros femeninos, observamos que las medias del segundo momento de la medida son mayores que las del primero, excepto en el órgano “claustro” que disminuye ligeramente hasta los (3,86), desde (3,89). Es destacable el valor de la media en el “equipo directivo” (3,91) en la segunda medida. Las desviaciones típicas en general no son elevadas.

Si analizamos los valores de los centros masculinos, destacan por sus altas medias el “equipo directivo” (4,29), el “claustro (4,11) y el “personal económico administrativo” (3,93). Observamos que los órganos “consejo escolar” y “equipo directivo” disminuyen, de forma muy ligera su media, en el segundo momento de la medida con respecto al primero. En el órgano “participación de los alumnos “(1,2) y “consejo escolar”(1,1) las desviaciones típicas son elevadas, lo que indica una mayor dispersión de los valores con respecto a la media. El resto de las desviaciones típicas son relativamente bajas.

A la vista de los datos podemos concluir que:

- En general, la percepción de la proyección aumenta de forma relevante en la segunda medida.
- Los órganos que más aumentan su proyección son: Personal de servicios, Claustro, y Coordinación Pedagógica
- Los elementos peor valorados son los órganos para la participación de los alumnos y de los padres, no alcanzando valores de suficientemente satisfactorio.
- Los centros femeninos son más críticos con la proyección del órgano claustro y deberían estudiar el modo de aumentar la proyección de este colectivo; mientras que los centros masculinos se muestran más críticos con los órganos del consejo escolar y equipo directivo.

C) COORDINACIÓN

En el cuestionario se entiende por *coordinación* el mantenimiento de relaciones de colaboración fluida y eficaz con el resto de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla 195

Tabla 195:
Coordinación. (Fuente: elaboración propia)

Coordinación	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Consejo Escolar	3,08	0,78	3,29	0,82	3,07	0,78	3,32	0,86	3,08	0,80	3,24	0,77
Equipo Directivo	4,13	0,85	4,04	0,57	4,26	0,98	4,14	0,59	4,00	0,68	3,91	0,53
Claustro	3,70	0,69	3,90	0,68	3,41	0,75	3,96	0,59	4,00	0,48	3,82	0,80
Coordinación Pedagógica	3,37	0,74	3,54	0,73	3,26	0,66	3,46	0,79	3,48	0,82	3,64	0,66
Participación. Padres	2,79	0,75	2,98	0,79	2,65	0,63	3,00	0,90	2,92	0,84	2,95	0,60
Participación Alumnos	2,33	0,83	2,62	1,07	2,33	0,76	2,64	1,25	2,33	0,92	2,60	0,82
Personal EcoAdministrativo	3,25	0,92	3,56	0,81	3,37	0,93	3,96	0,74	3,12	0,91	3,05	0,58
Personal Servicios	3,25	0,90	3,48	0,85	3,07	1,00	3,82	0,72	3,44	0,77	3,00	0,79

Cuando analizamos el conjunto de los centros participantes en la experiencia atendiendo al criterio de coordinación, observamos que todos los órganos y elementos aumentan su media en la segunda medida, con un promedio de aumento de 0,20 puntos, excepto el órgano equipo directivo que aun así muestra un valor alto de coordinación (4,04). En general las desviaciones típicas no son elevadas lo que indica que hay agrupamiento de los valores en torno a la media.

Si analizamos el criterio coordinación en los centros femeninos observamos que la mitad de los órganos mejora en coordinación con aumento promedio de 0,15 puntos, mientras que los demás disminuyen. Los órganos que mejoran son: “Consejo escolar”, “Coordinación pedagógica”, “Participación de los padres” y “Participación de los alumnos” Los órganos: “Equipo directivo”, “Claustro”, “Personal económico administrativo” y “Personal de servicios” disminuyen su media en el segundo momento de la medida a pesar de esta disminución los valores de la media en el segundo momento de la medida se encuentran por encima del valor (3) medio. Los elementos “participación de los padres” y “participación de los alumnos”, no alcanzan el valor de suficientemente satisfactorio quedándose sus medias

por debajo de (3). Las desviaciones típicas no son elevadas lo que supone agrupamiento de los valores en torno a la media.

Si analizamos los centros masculinos podemos observar que excepto el en órgano “equipo directivo”, que a pesar del descenso tiene una media de (4,14), en todos los demás aumenta la media en la segunda medida. Los órganos que más han aumentado son: “Personal de servicios”, “Personal Económico-Administrativo” y “Claustro”. A pesar de su notable mejoría, los órganos “Participación de los alumnos” y “Participación de los padres” no alcanzan el valor de suficientemente satisfactorio en ninguno de los momentos de la medida. Las desviaciones típicas de todos los ítems son relativamente bajas, lo que indica un agrupamiento de los valores en torno a la media.

A la vista de los datos podemos concluir que:

- Se producen un aumento importante en las medias en el segundo omento de la medida en 7 de los 8 órganos, especialmente en: “Personal Económico-Administrativo”, “Participación de alumnos y “Personal de servicios”.
- La media del órgano equipo directivo en lo que respecta a la coordinación disminuye en la segunda medida, sin embargo, sigue manteniendo valores altos.
- Los órganos para la participación de los alumnos y participación de los padres aumentan sus medias en el segundo momento de la medida de manera relavante, aunque no alcanzan el nivel de suficientemente satisfactorio.
- Los equipos femeninos conceden valores más bajos al claustro, al personal económico-administrativo y al personal de servicios, que al resto de los órganos y elementos estudiados, mientras que los masculinos, en todos sus órganos aumentan su media en el segundo momento de la medida.

Al igual que en la muestra, en el estudio de Gairín y Villa (1998) el equipo directivo mantiene medias elevadas en los tres aspectos de Eficacia, Proyección y Coordinación mientras que los elementos de participación de los padres y de los alumnos son los que tienen medias más bajas.

6.3.4.3. Proyectos de Centro

En el cuestionario para equipos directivos de Gairín y Villa (1998) se preguntaba a los mismos sobre los distintos planteamientos institucionales, es decir, planes y proyectos que existan o puedan existir en el centro. Se pedía una valoración de acuerdo a una escala que tenía como elementos extremos el valor (1) nada y el valor (5) mucho.

- *Proyecto Educativo de Centro*

Los resultados en relación al Proyecto Educativo de centro se recogen en la tabla 196

Tabla 196:
Proyecto Educativo de Centro. (Fuente: elaboración propia)

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (P.E.C).	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Han sido elaborados	3,72	1,15	4,39	0,61	3,48	1,25	4,50	0,58	4,3	0,6	4,2	0,6
El proceso de elaboración ha sido participativo	3,44	0,99	4,13	0,78	3,37	1,08	4,04	0,84	3,6	0,8	4,3	0,7
Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados	3,44	0,94	3,98	0,87	3,37	0,97	3,96	0,90	3,6	0,9	4,0	0,8
Establecen claramente los objetivos a conseguir	3,92	0,90	4,41	0,62	3,93	1,00	4,46	0,58	3,9	0,7	4,3	0,7
Es guía y referencia de las actuaciones del centro	3,15	0,96	4,07	0,89	3,15	1,06	4,36	0,78	3,2	0,7	3,6	0,9
Facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones	3,47	0,83	3,78	0,81	3,50	0,86	3,96	0,79	3,4	0,8	3,5	0,8
Su aplicación es evaluada de forma sistemática	2,54	1,07	3,17	0,90	2,30	1,10	3,04	0,84	3,1	0,8	3,4	1,0
Sus revisiones permiten la	3,05	0,86	3,13	0,99	2,96	0,81	3,11	0,99	3,3	1,0	3,2	1,0

reflexión, detección de necesidades y nuevos planes												
Ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados	3,26	0,91	3,02	0,92	3,26	0,98	2,93	0,90	3,3	0,8	3,2	1,0
El grado de satisfacción de los implicados es elevado	2,90	0,72	3,24	0,68	2,67	0,68	3,25	0,59	3,4	0,5	3,2	0,8

Al analizar la totalidad de los centros participantes en la experiencia al ser cuestionados sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC), podemos observar que las medias en el segundo momento de la medida aumentan de forma importante con un incremento medio de (0,55) puntos. Las desviaciones típicas, en general, disminuyen en el segundo momento de la medida, lo que nos indica un agrupamiento en torno a la media. Es destacable que los ítems: “establecen claramente los objetivos a conseguir” (4,41), “han sido elaborados” (4,39), “el proceso de elaboración ha sido participativo” (4,13), y “es guía y referencia de las actuaciones del centro” (4,07), presentan unas medias superiores a (4) bastante. Los ítems que más han aumentado son: “es guía y referencia de las actuaciones”, “El proceso de elaboración ha sido participativo”, “El PEC ha sido elaborado”, “su aplicación es evaluada de forma sistemática”. El único ítem que desciende en la segunda medida es “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados”.

Analizando los centros femeninos, las medias aumentan en el segundo momento de la medida y las desviaciones típicas son pequeñas. Es importante resaltar que los ítems: “el proceso de elaboración ha sido participativo” (4,3), “establecen claramente los objetivos a conseguir” (4,3), “han sido elaborados” (4,2) y “su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados (4) presentan valores de medias superiores a (4) mucho, con un incremento promedio de (0,50) puntos. Observamos que los ítems: “han sido elaborados”, “sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes”, “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados”, y “el grado de satisfacción de los implicados”, disminuyen sus medias en la segunda medida. Es importante señalar que esa disminución es pequeña, una décima, por lo que podríamos decir que permanecen constantes; sin embargo, las desviaciones típicas son mayores en el segundo momento de la medida, lo que indica una mayor dispersión en torno a la media en el segundo momento de la medida

Cuando analizamos los valores de los centro masculinos observamos que todos los ítems aumentan su media en la segunda medida con respecto a la primera con un incremento promedio de (0,55) puntos. Es de destacar que los ítems: “han sido elaborados” (4,5), “establecen claramente los objetivos a conseguir” (4,46), “es guía y referencia de las actuaciones del centro” (4,36) y “el proceso de elaboración ha sido participativo (4,04) presentan valores de medias superiores a (4) mucho. El ítem “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados” disminuye su media en el segundo momento. Las desviaciones típicas en el primer momento de la media son elevadas lo que indica dispersión de los valores en torno a la media; sin embargo, en el segundo momento de la medida disminuyen de una forma considerable lo que indica mayor agrupamiento en torno al valor de la media.

A la vista de los datos podemos concluir que la valoración del Proyecto de Dirección parece conllevar una relevante actualización y revitalización del PEC en la vida del centro ya que:

- En general los ítems en lo que respecta al PEC aumentan en el segundo momento de la medida con un promedio de 0.50 puntos.
- Los aspectos que más mejoran son: “es guía y referencia de las actuaciones”, “El proceso de elaboración ha sido participativo”, “El PEC ha sido elaborado”, “su aplicación es evaluada de forma sistemática”.
- En todos los grupos estudiados disminuye en la segunda medida el ítem ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados.
- En general las desviaciones típicas disminuyen en el segundo momento de la medida; sin embargo, los centros femeninos presentan mayores desviaciones típicas en la segunda medida.

- *Proyecto Curricular de Centro*

Los resultados en relación al Proyecto Curricular de Centro se recogen en la tabla 197

Tabla 197.

Proyecto Curricular de Centro. (Fuente: elaboración propia)

Proyecto Curricular de Centro (P.C.C).	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Han sido elaborados	3,88	0,94	3,96	0,95	3,85	0,91	3,89	1,10	3,93	1,03	4,05	0,71
El proceso de elaboración ha sido participativo	3,88	0,90	3,87	0,96	3,89	0,75	3,67	1,04	3,86	1,17	4,16	0,76
Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados	3,85	0,82	3,73	0,99	3,96	0,65	3,58	1,06	3,64	1,08	3,95	0,85
Establecen claramente los objetivos a conseguir	4,20	0,71	4,13	0,93	4,26	0,71	4,07	1,07	4,07	0,73	4,21	0,71
Es guía y referencia de las actuaciones del centro	3,12	0,98	3,56	0,97	3,11	1,09	3,70	1,03	3,14	0,77	3,33	0,84
Facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones	3,50	0,82	3,46	0,86	3,50	0,86	3,52	0,89	3,50	0,76	3,37	0,83
Su aplicación es evaluada de forma sistemática	2,61	1,14	3,09	0,96	2,41	1,19	3,04	0,98	3,00	0,96	3,16	0,96
Sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes	3,02	0,82	3,04	0,99	3,04	0,71	3,04	1,02	3,00	1,04	3,05	0,97

Ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados	3,02	0,82	2,77	0,83	2,96	0,85	2,63	0,74	3,14	0,77	3,00	0,94
El grado de satisfacción de los implicados es elevado	2,90	0,74	3,07	0,76	2,70	0,72	2,96	0,76	3,29	0,61	3,24	0,75

Respecto al conjunto de centros, comparando antes y después de la intervención, podemos observar que en 5 de los 10 ítems las valoraciones aumentan en el segundo momento de la medida con incrementos medios de (0, 24) puntos, mientras que en los 6 ítems que la media disminuye lo hace muy ligeramente. Los aspectos mejor valorados son: “su aplicación es evaluada de forma continua” (0.47)y “es guía y referencia de las actuaciones del centro” (0.44).

Si estudiamos el comportamiento de los centros femeninos observamos que, a excepción de los ítems “facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones” y “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados”, que bajan la media en la segunda medida, el resto de los ítems suben su media. Las desviaciones típicas no siguen una tendencia de aumento o disminución en alguno de los momentos de la medida, por lo que no se puede hablar de una manera general de agrupamiento o dispersión de valores en torno a la media. Es importante resaltar las medias que tienen los ítems: “establecen claramente los objetivos a conseguir” (4,21), “El proceso de elaboración ha sido participativo (4,16) y “han sido elaborados” (4,05); estos valores se sitúan por encima del valor (4) bastante. El resto de los ítems tienen valores por encima de 3 (suficiente).

Al analizar los centros masculinos observamos que los ítems correspondientes a “han sido elaborados”, “es guía y referencia de las actuaciones del centro”, “facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones”, “su aplicación es evaluada de forma sistemática”, y “el grado de satisfacción de los implicados es elevado” aumentan sus medias en la segunda medida. Los aspectos correspondientes a “el proceso de elaboración ha sido participativo”, “su contenido ha sido consensuado y es representativo de las posturas de los implicados”, “establecen claramente los objetivos a conseguir”, y “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados” disminuyen sus medias en el segundo momento de la medida. En estos ítems las

desviaciones típicas aumentan en la segunda medida y además tienen valores elevados lo que indica la elevada dispersión de los valores con respecto a la media.

En conclusión podemos afirmar que:

- Se constatan mejorías, aunque no tan significativas como en el P.E.C con un aumento promedio de los 0,24 puntos frente a 0,55 del P.E.C.
- Los ítems que elevan sus medias en los tres grupos estudiados son: han sido elaborados, es guía y referencia de las actuaciones del centro, su aplicación es evaluada de forma sistemática, sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes, y el grado de satisfacción de los implicados.
- Si comparamos los centros masculinos con los femeninos, observamos que la mejora es mayor en este caso, entre los centro femeninos. Únicamente el ítem ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados disminuye su media en el segundo momento de la medida en los dos tipos de centro.
- *Plan Anual*

Los resultados en relación al Plan Anual de centro se recogen en la tabla 198

Tabla 198: *Plan Anual*

PROYECTO ANUAL (P.A.).	Todos				Instituciones masculinas				Instituciones femeninas			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip	Media	D. Tip
Han sido elaborados	4,30	0,67	4,53	0,50	4,33	0,62	4,70	0,47	4,25	0,77	4,30	0,47
El proceso de elaboración ha sido participativo	4,02	0,80	4,22	0,66	4,00	0,83	4,08	0,74	4,06	0,77	4,40	0,50
Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados	4,09	0,78	4,24	0,77	4,26	0,59	4,32	0,85	3,81	0,98	4,15	0,67
Establecen claramente los objetivos a conseguir	4,14	0,74	4,42	0,69	4,19	0,74	4,40	0,76	4,06	0,77	4,45	0,60

Es guía y referencia de las actuaciones del centro	3,47	0,74	4,16	0,88	3,56	0,75	4,42	0,70	3,31	0,70	3,79	0,98
Facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones	3,64	0,69	3,96	0,76	3,65	0,63	4,12	0,71	3,63	0,81	3,75	0,79
Su aplicación es evaluada de forma sistemática	3,14	0,83	3,63	1,00	3,11	0,93	3,54	1,10	3,19	0,66	3,75	0,85
Sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes	3,57	0,67	3,43	0,98	3,69	0,47	3,38	0,98	3,38	0,89	3,50	1,00
Ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados	3,09	0,95	2,91	0,76	3,19	0,96	2,81	0,69	2,94	0,93	3,05	0,85
El grado de satisfacción de los implicados es elevado	2,93	0,80	3,32	0,71	2,70	0,67	3,31	0,62	3,31	0,87	3,33	0,84

Al analizar los datos correspondientes a todos los centros de la muestra referidos al Plan Anual, constatamos en primer lugar que en 8 de los 10 aspectos aumentan las medias en el segundo momento de la medida con incrementos promedio de (0,35) puntos. Los aspectos que mayor aumento experimentan son: “es guía y referencia de las actuaciones del centro” (0.69), “su aplicación es evaluada de forma sistemática” (0.49), “El grado de satisfacción de los implicados es elevado” (0.39) y “establecen claramente los objetivos a conseguir” (0.28). Los ítems: “han sido elaborados”(4,53), “Establecen claramente los objetivos a conseguir”(4,42), “Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados” (4,24), “el proceso de elaboración ha sido participativo”(4,22) y “es guía y referencia de las actuaciones del centro”(4,16) presentan medias superiores a (4) bastante. Los ítems, ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados y sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes, disminuyen su media en la segunda medida. Las

desviaciones típicas son pequeñas lo que indica un agrupamiento de los valores en torno a la media

Si analizamos los centros femeninos de forma independiente, observamos que todos los ítems aumentan su media en el segundo momento de la medida con incrementos promedios de (0,25) puntos y las desviaciones típicas en general son pequeñas. Los ítems: “Establecen claramente los objetivos a conseguir” (4,45), “el proceso de elaboración ha sido participativo” (4,40), “han sido elaborados” (4,53) y “Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados” (4,15) presentan medias superiores a (4) bastante. Los ítems que más aumentan su media son: “su aplicación es evaluada de forma sistemática”, “es guía y referencia de las actuaciones del centro”, y “establece claramente los objetivos a conseguir”.

Al analizar los centros masculinos, observamos que 8 de los 10 aspectos evaluados aumentan su media con respecto al primer momento de medida con un incremento medio de (0,35) puntos, siendo los aspectos que mayor incremento experimentan: “es guía y referencia de las actuaciones del centro”, “el grado de satisfacción de los implicados es grande”, y “facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones”. Los ítems: “han sido elaborados”(4,70), “es guía y referencia de las actuaciones del centro”(4,42) “Establecen claramente los objetivos a conseguir”(4,40), “Su contenido ha sido consensuado representativo de las posturas de los implicados” (4,32), “facilita la coordinación y continuidad de las actuaciones” (4,12) “el proceso de elaboración ha sido participativo”(4,08) presentan medias superiores a (4) bastante. Los ítems, “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados” y “sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes” disminuyen su media en la segunda medida. Las desviaciones típicas son pequeñas lo que indica un agrupamiento de los valores en torno a la media

Como conclusiones podemos afirmar que, aunque el Plan Anual sea el proyecto que ha presentado una mejor evaluación inicial, se ha constatado una notable mejora de la valoración en el segundo momento de la medida así:

- En el Plan Anual se constatan mejoras más significativas que las experimentadas en el P.C.C y menores que las encontradas en el P.E.C.; es decir, El Proyecto Educativo de Centro se sitúa en primer lugar, seguido del Plan Anual y en tercer lugar, el Proyecto Curricular de Centro, con aumentos promedio de 0,55 puntos, 0,35 puntos y 0,24 puntos respectivamente.

- Los aspectos que mayores aumentos experimentan son: “es guía y referencia de las actuaciones del centro”, “su aplicación es evaluada de forma sistemática”, “el grado de satisfacción de los implicados es elevado”, y “establece claramente los objetivos a conseguir”.
- Como aspectos con medias más elevadas destacan: “el Plan Anual ha sido elaborado”, “establecen claramente los objetivos a conseguir”, “su contenido ha sido consensuado y es representativo de las posturas de los implicados”, “ el proceso de elaboración ha sido participativo”.
- Los aspectos que disminuyen sus medias son: “sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes”, y “ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados”.
- Las desviaciones típicas son bajas lo que indica que los miembros de los equipos de la muestra tienen opiniones cercanas a la media.

Al igual que en la presente muestra en el estudio de Gairín y Villa (1998) se perciben los documentos del centro como inacabados. En el estudio de Gairín y Villa, (1998) es el Plan Anual el que se encuentra más presente seguido del Proyecto educativo de Centro. En ambos estudios el documento menos desarrollado es el Proyecto Currículo de Centro.

6.3.4.4. Animación dinamización de la Comunidad Educativa

El Equipo directivo como responsable de la animación y dinamización de la comunidad educativa tiene que poner en marcha acciones que permitan optimizar el clima del centro, ya que éste se manifiesta como factor importante para la eficacia de la institución. La participación como camino hacia la democratización de los centros es otro aspecto que los equipos directivos habrán de tener en cuenta en su trabajo de liderazgo en los centros. La gestión de las situaciones de conflicto, la motivación a la comunidad educativa y la innovación serán aspectos a tener en cuenta, y valorar su gestión y desarrollo para la buena marcha del centro

- *Clima relacional*

Para valorar el *clima relacional* se pedía a los equipos directivos participantes en la experiencia que valoraran en qué medida percibían en el centro las características citadas.

Las características podían ser calificadas entre (1) Nada y (5) Mucho. Se pedía valoración tanto sobre las actuaciones del Equipo Directivo como sobre las actuaciones de la Comunidad Educativa. Los resultados en relación al Proyecto Educativo de centro se recogen en la tabla 191

Tabla 199:
Clima Relacional.(Fuente: elaboración propia)

Clima Relacional	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip
EQUIPO DIRECTIVO												
Existen canales de información para resto de la comunidad.	3,78	0,78	3,96	0,70	3,74	0,86	4,00	0,67	3,83	0,70	3,91	0,75
Esta abierto para las consultas y propuestas de todos los estamentos.	4,21	0,75	4,34	0,63	4,33	0,73	4,43	0,63	4,08	0,76	4,23	0,61
Analiza y discute con los interesados sobre metas y objetivos de la institución.	3,33	0,79	3,76	0,62	3,19	0,88	3,79	0,57	3,50	0,66	3,73	0,70
Anima a expresar sus objetivos y su malestar cuando hay conflictos con la institución.	3,45	0,88	3,76	0,77	3,37	0,88	3,82	0,77	3,54	0,88	3,68	0,78
Establece procedimientos para que todos tengan acceso a recursos del centro.	3,69	0,68	3,84	0,58	3,78	0,58	3,86	0,59	3,58	0,78	3,82	0,59
MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA												
Manifiestan interés por ser puntualmente informados.	3,48	0,85	3,60	0,81	3,26	0,66	3,54	0,88	3,72	0,98	3,68	0,72
Consultan y elevan propuestas frecuentemente al ED.	2,65	0,74	2,86	0,82	2,41	0,69	2,93	0,86	2,92	0,72	2,76	0,77
Aceptan y tienen en cuenta las valoraciones y observaciones del ED sobre el seguimiento.	3,19	0,56	3,50	0,76	3,15	0,53	3,64	0,68	3,24	0,60	3,32	0,84
Manifiestan interés por definir metas y objetivos de la institución.	3,10	0,85	3,36	0,88	2,74	0,81	3,21	0,79	3,48	0,71	3,55	0,96
Se sienten identificados con los objetivos de la institución.	3,37	0,86	3,74	0,69	3,04	0,85	3,64	0,68	3,72	0,74	3,86	0,71
Se muestran tolerantes y dialogantes para integrar sus aspiraciones con la institución.	3,62	0,66	3,68	0,62	3,56	0,58	3,57	0,57	3,68	0,75	3,82	0,66
Son capaces de autoevaluar sus actuaciones con las	2,73	0,69	2,94	0,71	2,48	0,64	2,86	0,52	3,00	0,65	3,05	0,90

demás y comunicar dificultades.													
Aceptan valoraciones y juicios de los demás y las tienen en cuenta.	2,79	0,67	3,14	0,76	2,59	0,69	3,18	0,72	3,00	0,58	3,09	0,81	
Se muestra una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo.	3,50	0,80	3,74	0,66	3,22	0,85	3,57	0,57	3,80	0,65	3,95	0,72	
Se aprecia un aprovechamiento importante de los recursos existentes en el centro.	3,25	0,71	3,46	0,65	3,26	0,71	3,64	0,56	3,24	0,72	3,23	0,69	
Formulan propuestas para el acceso a nuevos recursos.	3,19	0,79	3,30	0,89	3,19	0,83	3,57	0,88	3,20	0,76	2,95	0,79	
Promueve la creación de situaciones de trabajo cooperativo entre profesores, tanto dentro como fuera del aula.	2,81	0,74	2,98	0,89	2,56	0,64	2,93	0,90	3,08	0,76	3,05	0,90	

Al analizar los valores resultantes de todos los centros participantes en la experiencia, podemos observar que los *equipos directivos* sitúan todo los valores entre el valor (3) Suficiente y (4) Bastante. Las medias aumentan en el segundo momento de la medida en todos los ítems con un promedio de incremento de (0,24) puntos y las desviaciones no son grandes. En el segundo momento de la medida las desviaciones típicas son menores que en el primero, lo que nos informa de una mayor concentración de los valores alrededor de la media. La característica más valorada en ambos momentos de la medición es “está abierto a todas las consultas y propuestas de todos los estamentos” con unas medias de (4,21) y (4,34) respectivamente y “existen canales de información para el resto de la comunidad educativa” con unas medias de (3,78) y (3,96) respectivamente. El aspecto que más ha mejorado es aquel que tenía inicialmente una media más baja: “analiza y discute con los interesados sobre las metas y objetivos de la institución”, con medias de 3,33 y 3,76 respectivamente.

Las características que son percibidas en la *comunidad educativa* por el Equipo Directivo sitúan sus medias entorno a (3) Suficiente. Las medias aumentan en el segundo momento de la medida con respecto al primero, con un incremento promedio de (0,22) puntos. En general las desviaciones típicas con pequeña. La característica que presenta medias más elevadas dentro de la comunidad educativa, en el primer momento de la medida es “se muestran tolerantes y dialogantes para integrar sus aspiraciones con las de la institución” con una media de (3,62); y en el segundo momento de la medida las características más valoradas son “se sienten identificados con los objetivos de la institución” y “se muestra una disposición a la

colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo”, ambas con una media de (3,74). Los aspectos que más han mejorado son: “se sienten identificados con los objetivos de la institución”, “aceptan valoraciones y juicios de los demás y los tienen en cuenta”

Si analizamos los datos correspondientes a los centros femeninos participantes en la experiencia, podemos observar que todas las características que se presentan en el *equipo directivo* muestran valores comprendidos entre suficiente (3) y bastante (4), y que aumentan su media del primero al segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas no son grandes. Dentro del equipo directivo la característica más valorada en ambos momentos de la medida es “está abierto para las consultas y propuestas de todos los estamentos”, que presenta como medias (4,08) y (4,23) respectivamente, y “existen canales de información para el resto de la comunidad” con medias de (3,839 y (3,91) respectivamente. Los aspectos que más han mejorados son: “establece procedimientos para que todos tengan acceso a recursos del centro” y “analiza y discute con los interesados sobre metas y objetivos de la institución”.

Las características que percibe el equipo directivo en la *comunidad educativa* presentan valores de las medias situadas en torno al valor (3) suficiente. En general las medias aumentan en el segundo momento de la medida. La característica que presenta un mayor valor de media, en ambos momentos de la medida, es “se muestra una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo” con valores de (3,80) y (3,95) respectivamente, y “se sienten identificados con los objetivos de la institución”, (3,72) y (3,86) respectivamente. Lo que más mejora es: “se muestra una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo”, se sienten identificados con los objetivos de la institución”, y “se muestran tolerantes y dialogantes para integrar sus aspiraciones con la institución”. Las desviaciones típicas son pequeñas; sin embargo, en general son más elevadas en el segundo momento de la medida, lo que significa mayor dispersión en este momento. Las características “anima a expresar sus objetivos y su malestar cuando hay conflictos con la institución”, “consultan y elevan propuestas frecuentemente al ED”, “formulan propuestas para el acceso a nuevos recursos”, y “promueve la creación de situaciones de trabajo cooperativo entre profesores, tanto dentro como fuera del aula”, disminuyen sus medias en el segundo momento de la medida.

Los datos de los centros masculinos participantes en la experiencia nos indican que en el *equipo directivo* las medias de las características se sitúan en valores entre (3) suficiente y (4)

Bastante. Las medias aumentan en el segundo momento de la medida con respecto al primero. Las desviaciones típicas no son elevadas. Dentro del Equipo Directivo la característica que presenta una mayor valoración en ambos momentos de la medida es “está abierto para las consultas y propuestas de todos los estamentos”, con valores de (4,33) y (4,43) respectivamente, y existen canales de información para el resto de la comunidad” con valores de la media de (3,74) y (4,00) respectivamente. Los aspectos que más han mejorados son: “analiza y discute con los interesados sobre metas y objetivos de la institución” y “anima a expresa sus objetivos y su malestar cuando hay conflictos con la institución”.

Las características de la *comunidad educativa* presentan valores comprendidos entre los valores (2) Poco y (3) Suficiente. En general las características aumentan la media en el segundo momento de la medida, excepto en “manifiestan interés por definir metas y objetivos de la institución”. Las desviaciones típicas son bajas. La característica que presenta mayor valoración, en el primer momento de la medida, es “se muestran tolerantes y dialogantes para integrar sus aspiraciones con la institución”, con un valor de (3,56). En el segundo momento de la medida las características que presentan mayor valoración son “aceptan y tienen en cuenta las valoraciones y observaciones del ED sobre el seguimiento”, “se sienten identificados con los objetivos de la institución”, y “se aprecia un aprovechamiento importante de los recursos existentes en el centro” que presentan un valor de (3,64). Los aspectos que más han mejorados son: “se sienten identificados con los objetivos de la institución”, “aceptan valoraciones y juicios de los demás y los tienen en cuenta”, y “consultan y elevan propuestas frecuentemente al Equipo Directivo”.

Analizados los datos obtenidos respecto al clima, podemos concluir que:

- Las características de los *equipos directivos* siempre aumentan los valores de sus medias en el segundo momento de la medida, con un incremento promedio de 0,24 puntos. La característica más valorada es “Está abierto para las consultas y propuestas de todos los estamentos”, y la característica menos valorada es “Analiza y discute con los interesados sobre metas y objetivos de la institución”.
- Las características de la *comunidad educativa* siempre aumentan su valoración en el segundo momento de la medida con un incremento medio de 0,22 puntos. Los aspectos más valorados son: “se sienten identificados con los objetivos de la institución” y “se muestra una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo”.

- Las características menos valoradas en la *comunidad educativa* son: “consultan y elevan propuestas frecuentemente al Equipo Directivo”, “Son capaces de autoevaluar sus actuaciones con las demás y comunicar dificultades”, “Aceptan valoraciones y juicios de los demás y las tienen en cuenta”, y “Promueve la creación de situaciones de trabajo cooperativo entre profesores”.
- Los centros masculinos muestran una tendencia a la menor valoración en las características de la comunidad educativa que los centros femeninos.
- Los Equipos Directivos de la muestra tienden a valorar de manera más alta las características del *equipo directivo* que las de la *comunidad educativa*.

En el estudio de Gairín y Villa (1998), al igual que en el análisis de la muestra, se percibe el estar abierto a consultas y propuestas de otros estamentos como la característica más importante; así mismo, la que menos valoración tiene es el análisis y discusión de los interesados sobre metas y objetivos de la institución. En lo que se refiera a la comunidad educativa, la coincidencia se encuentra en la capacidad de los miembros de la comunidad educativa para evaluar sus actuaciones ante los demás.

- *Participación*

En esta cuestión se preguntaba en qué medida se daban en el centro las características presentadas en el cuestionario. Las opciones de respuesta variaban entre (1) Nada y el (5) Mucho. Los resultados se presentan en la tabla 200

Tabla 200:
Participación. (Fuente elaboración propia)

PARTICIPACIÓN	Todos				Centros de titularidad masculina				Todos Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip
EQUIPO DIRECTIVO												
Consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afectan	3,69	0,78	3,74	0,66	3,70	0,91	3,79	0,63	3,68	0,63	3,68	0,72
Tras la consulta, aborda en su seno su propio proceso de análisis y codeliberación	3,64	0,72	3,69	0,62	3,56	0,75	3,85	0,60	3,75	0,68	3,48	0,60
Trata que las decisiones sean tomadas por los implicados, solo decide en caso de desacuerdo y confrontación	3,27	0,74	3,51	0,79	3,07	0,78	3,59	0,84	3,48	0,65	3,41	0,73
Formula propuestas para que sean debatidas en los grupos de trabajo	3,65	0,79	3,61	0,70	3,56	0,85	3,56	0,75	3,76	0,72	3,68	0,65
Prefiere ser quien tome las decisiones y delegar después su ejecución	2,84	1,01	2,69	0,82	3,26	0,90	2,96	0,81	2,38	0,92	2,36	0,73
Supervisa estrechamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas	3,27	0,78	3,40	0,67	3,30	0,87	3,46	0,58	3,25	0,68	3,32	0,78
Los responsables realizan su propia auto evaluación y la comunican al ED	2,88	0,98	2,96	0,83	2,85	0,92	3,07	0,81	2,92	1,06	2,82	0,85
MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA												
Se manifiestan deseosos de participar en la toma de decisiones	3,08	0,72	3,10	0,72	2,81	0,88	3,04	0,74	2,94	0,81	3,06	0,73
Están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro	2,68	0,63	2,57	0,87	2,52	0,70	3,04	0,64	2,60	0,66	2,84	0,77
Demandan autonomía en su funcionamiento	3,08	0,65	2,81	1,03	3,15	0,82	3,11	0,69	3,12	0,74	2,98	0,85
Asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones	2,69	0,75	3,10	0,97	2,67	0,73	3,11	0,70	2,80	0,75	3,11	0,81

Al analizar los datos obtenidos cuando se pregunta a todos los *equipos directivos* participantes en la experiencia, observamos que los Equipos Directivos sitúan inicialmente sus opiniones entre los valores (2) poco y (3) suficiente. Cuando comparamos las medias de la primera medida con las de la segunda observamos que todas las acciones elevan su media en el segundo momento a excepción de “formula propuestas para que sean debatidas en los grupos de trabajo” y “prefiere ser quien tome las decisiones y delegar después la ejecución”. Las desviaciones típicas son moderadamente bajas lo que nos indica en ambos momentos de la medida un agrupamiento de los valores en torno a la media. La acción más valorada en ambos momentos de la medida es “consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afecten” con medias de (3,69) y (3,74) respectivamente. Los valores que más han aumentado son: “trata de que las decisiones sean tomadas por los implicados, solo decide en caso de desacuerdo o confrontación”, y “supervisa estrechamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas”.

Al analizar a los miembros de la *comunidad educativa* las medias en todas las acciones aumentan tras la intervención, excepto para la acción de “demandan autonomía en su funcionamiento”. En general las desviaciones típicas son pequeñas y aumentan en el segundo momento de la medida. La acción “demandan autonomía en su funcionamiento” muestra la mayor medida en el primer momento de la medida (3,12), en el segundo momento la acción más valorada es “asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones” (3,11). Los dos aspectos que más han mejorado son los que tenían una menor valoración inicial: “están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro” y “asumen como positivo, la evaluación de sus actuaciones”.

Si fijamos nuestra atención en las respuestas obtenidas de los *equipos directivos* de los centros femeninos, podemos observar que los valores obtenidos se encuentran entre (2) poco y (3) suficiente. En lo que se refiere a las características y acciones del equipo directivo podemos observar que todas ellas disminuyen en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas en general son bajas. La acción que presenta una media mayor en el primer momento de la medida es “formula propuestas para que sean debatidas en los grupos de trabajo” (3,76). En el segundo momento de la medida las medias más elevadas corresponden a las acciones “Consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afectan” y “formula propuestas para que sean debatidas en los grupos de trabajo” con valores de (3,68).

Si analizamos los datos que se perciben por parte del equipo directivo en los miembros de la *comunidad educativa* en los centros femeninos observamos que en las acciones “se manifiesta deseos de participar en la toma de decisiones” y “asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones,” que la valoración es mayor en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas en general aumentan en el segundo momento de la medida, lo que significa que en ese momento existe una mayor dispersión de los datos. Las acciones mejor valoradas en el primer momento de la medida son: se manifiestan deseos de participar en la toma de decisiones, y demandan autonomía en su funcionamiento, que presentan una media de (3,08). En el segundo momento de la medida las acciones mejor valoradas son: se manifiestan deseos de participar en la toma de decisiones, y asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones, con medias de (3,10).

Al analizar los datos de los centro masculinos, observamos que todos las características se sitúan entre en (2) poco y (3) suficiente. En lo que se refiere a los *equipos directivos*, la media aumenta en el segundo en el segundo momento de la medida, excepto en la acción “prefiere ser quien tome las decisiones y delegar después su ejecución”. Las desviaciones típicas en general son pequeñas. y en el segundo momento de la valoración los agrupamientos son mayores que en el primero. Las acción que tiene una mayor media en los dos momentos de la medida es “consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afectan”, con valores de (3,70) y (3,79) respectivamente. Los aspectos que más han mejorados son: los que tenían una menor valoración inicial: “están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro” y” asumen como positivo, la evaluación de sus actuaciones”.

En lo que se refiere a los miembros de la *comunidad educativa*, excepto en la acción “demandan autonomía en su funcionamiento”, todas las acciones aumentan sus medias en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas disminuyen en la segunda parte de la medida, lo que significa que los agrupamientos de los valores en torno a media son mayores en este momento. La acción que presenta mayor valoración en el primer momento de la medida es “demandan autonomía en el funcionamiento” (3,15se mantiene tras la intervención, además de la acción, “asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones”, con (3,11). Los aspectos que más han mejorados don: los que tenían una menor valoración inicial: “están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro” y” asumen como positivo, la evaluación de sus actuaciones”.

Con estos resultados podemos concluir respecto a la participación que:

- En general las actuaciones del equipo directivo mejoran en el segundo momento de la medida, con promedios de 0,10 puntos.
- Los aspectos que más han aumentado en el Equipo Directivo son: trata de que las decisiones sean tomadas por los implicados, solo decide en caso de desacuerdo o confrontación, y supervisa estrechamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas.
- La actuación mejor valorada en el Equipo Directivo es: consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afecten.
- La acción los responsables realizan su propia autoevaluación y la comunican al ED se sitúa siempre por debajo de (3) suficiente.
- En general los datos de los centros masculinos presentan valores mayores que los femeninos.
- En general las acciones de los miembros de la comunidad educativa, excepto en la acción: demandan autonomía en su funcionamiento, son mejor valoradas tras la intervención. Las que más han valorado son: están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro y asumen como positivo, a evaluación de sus actuaciones. La más valoradas es asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones (3,11).
- No existen diferencias en los miembros de la comunidad educativa entre los centros masculinos y femeninos.

El estudio es coincidente con el realizado por Gairín y Villa (1998) en lo que se refiere a la participación. Se incrementan las medias tras la intervención en las características relacionadas con el Equipos Directivo, y coinciden en el orden de importancia cinco de los siete ítems y los otros dos se intercambian la posición con el estudio de Gairín y Villa (1998). En lo que se refiere a la comunidad educativa el desacuerdo es mayor pues solo coinciden en uno de los ítems “están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro.

- *Situaciones de conflicto*

En este apartado se preguntaba en qué medida se daban en el equipo directivo y en los miembros de la comunidad educativa las características enunciadas en relación a las

situaciones de conflicto. La valoración posible variaba entre (1) Nada y (5) Mucho. Los resultados aparece en la tabla 201

Tabla 201:
Situaciones de conflicto. (Fuente: elaboración propia)

SITUACIONES DE CONFLICTO	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip
EQUIPO DIRECTIVO												
Se informa e interviene tomando las decisiones	3,56	0,78	3,80	0,76	3,63	0,74	4,00	0,67	3,48	0,82	3,55	0,80
Propone un proceso para analizar la situación, debatirla y se llegue a u acuerdo consensuado sin tomar él la solución	3,25	0,89	3,20	0,88	3,33	0,83	3,18	0,86	3,17	0,96	3,23	0,92
Toma una decisión solo si no llega a un acuerdo	3,53	1,08	3,04	1,00	3,70	1,17	3,22	1,05	3,33	0,96	2,82	0,91
MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA												
Aceptan las mediaciones e intervenciones del ED en situaciones de conflicto	3,48	0,67	3,76	0,59	3,56	0,58	3,82	0,61	3,40	0,76	3,68	0,57
Se muestran dialogantes en la resolución de conflictos y dispuestos a ceder por el bien común	3,67	0,68	3,77	0,70	3,74	0,59	3,81	0,75	3,58	0,76	3,71	0,64

Si analizamos los valores recogidos cuando estudiamos los datos de todos los centros participantes en la experiencia, observamos que todos los valores de las medias se sitúan en torno (3). Cuando analizamos el *equipo directivo*, las medias de las acciones disminuyen entre el primer y segundo momento de la media en todos los ítems, excepto en “se informa e interviene tomando las decisiones”. Las desviaciones típicas son relativamente bajas y además esta concentración se hace más patente en el segundo momento de la medida. La acción que muestra un valor de media más alto en ambos momentos de la medida es “se informa e interviene tomando las decisiones”, (3,56) y (3,80) respectivamente.

Al analizar los datos de la *comunidad educativa*, observamos que en todas las acciones las medias aumentan entre los dos momentos de la medida. Las desviaciones típicas son pequeñas. La acción que presenta un mayor valor en ambos momentos de la medida es “se muestran dialogantes en la resolución de conflictos y dispuestos a ceder por el bien común”,

(3,67) y (3,77) respectivamente. Sin embargo el valor que más ha aumentado es “aceptan las mediaciones e intervenciones del Equipo Directivo en situaciones de conflicto”.

Si analizamos los centros femeninos participantes en la experiencia, observamos que todos los valores se encuentran situados en torno al valor (3) suficiente. Al hablar de los *equipos directivos*, la única acción que desciende su media en el segundo momento de la medida es “toma una decisión solo si no llega a un acuerdo”. Todas las desviaciones típicas son bajas y disminuyen en el segundo momento de la medida. La acción que presenta una mayor media en ambos momentos de la medida es “se informa e interviene tomando decisiones” con valores (3,48) y (3,55) respectivamente. Cuando analizamos los valores de los miembros de la *comunidad educativa*, observamos que en ambas acciones aumentan tras la intervención, especialmente en el aspecto de “aceptan las mediaciones e intervenciones del Equipo Directivo en situaciones de conflicto”. Las desviaciones típicas disminuyen en el segundo momento de la media, lo que nos habla de un agrupamiento de los valores en torno a la media.

Cuando observamos los datos de los centros masculinos, constatamos que todos las acciones del equipo directivo se sitúan en entre los valores (3) Suficiente y (4) Bastante. La acción “se informa e interviene tomando las decisiones” es la única que aumenta tras la intervención. Las desviaciones típicas son relativamente bajas; en general los agrupamientos son mayores en el segundo momento de la medida. La acción que presenta una mayor media en el primer momento de la medida es “toma una decisión solo si no llega a un acuerdo” (3,70); en el segundo momento la de mayor media es “se informa e interviene tomando las decisiones” (4,00). La acción “propone analizar las situaciones, debatida y se llegue a un acuerdo consensuado sin tomar la decisión” presenta menores medias entre ambos momentos de la medida (3,33) y (3,18). Al analizar la actuación de los miembros de la *comunidad educativa* observamos que las medias de todos los ítems aumentan en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas, sin embargo, aumentan en el segundo momento, lo que indica un menor agrupamiento de los valores. La acción “se muestran dialogantes en la resolución de conflictos y dispuestos a ceder por el bien común” muestra medias mayores tras la intervención (3,58) y (3,71).

A la vista de los datos analizados, en relación con las situaciones de conflicto, podemos concluir que:

- Las acciones analizadas de los equipos directivos muestran valores en dirección a una mayor participación de la comunidad educativa en la resolución de los

conflictos, siendo su actuación más frecuente “se informa e interviene tomado decisiones”

- En lo que respecta a la comunidad educativa, las acciones hacia la participación en la resolución de los conflictos aumenta especialmente en “ acepta las mediaciones e intervenciones del Equipo Directivo en situaciones de conflicto”.
- Si comparamos los centros masculinos y femeninos, no existen diferencias entre ambos grupos salvo en la acción “Propone un proceso para analizar la situación, debatirla y que se llegue a un acuerdo consensuado sin tomar él la solución”, cuyas medias aumentan en los femeninos y disminuyen en los masculinos.

Los resultados de la muestra y los que obtienen Gairín y Villa (1998) con respecto a las situaciones de conflicto son coincidentes, tanto en lo que respecta al Equipos Directivo donde la característica más valorada es “se informa e interviene tomando decisiones” como con la comunidad educativa donde “acepta las mediaciones e intervenciones del Equipo Directivo en situaciones de conflicto” como la característica la más valorado

• Grupos de trabajo

En este apartado se preguntaba en qué medida se daban las características enunciadas. La valoración posible variaba entre (1) Nada y (5) Mucho. Los resultados aparecen en la tabla 202.

Tabla 202:
Grupos de Trabajo. .(Fuente: elaboración propia)

GRUPOS DE TRABAJO	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip
EQUIPO DIRECTIVO												
Propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos	3,43	0,98	3,61	0,76	3,12	1,03	3,54	0,74	3,78	0,80	3,71	0,78
Deja total libertar y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización de trabajo	3,57	0,68	3,40	0,99	3,85	0,46	3,50	0,79	3,26	0,75	3,27	1,20

Exige la existencia de algún tipo de responsable o coordinador de cada grupos de trabajo	3,92	0,79	4,10	0,93	4,12	0,77	4,36	0,73	3,70	0,76	3,77	1,07
<i>MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</i>												
Desarrollan formulas autónomas y creativas para organización y rendimiento en su trabajo	2,80	0,87	3,14	0,88	2,65	0,89	3,14	0,93	2,96	0,82	3,14	0,83
Solicitan orientación para mejorar la organización de sus sesiones de trabajo	2,92	0,79	3,04	0,73	2,92	0,74	3,04	0,74	2,91	0,85	3,05	0,74

Cuando analizamos los valores de todos los centros pertenecientes a la experiencia, encontramos que se sitúan entre valores muy próximos a (3) Suficiente y (4) Bastante. Al analizar las características y acciones del *equipo directivo*, observamos que las medias aumentan en el segundo momento de la medida. La acción que presenta mayores medias en ambos momentos de la medida es “exige la existencia de algún tipo de responsable o coordinador de cada grupos de trabajo” (3,92) y (4,10) respectivamente. La que más aumenta es “proponer estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar reuniones de los grupos”. La acción “deja total libertad y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización de trabajo” es la única que disminuye su media. Las desviaciones típicas en general aumentan en el segundo momento de la medida, lo que supone menor agrupamiento de los valores en torno a la media.

Al analizar los datos de la *comunidad educativa*, observamos que todas las acciones aumentan su media en el segundo momento de la medida, las desviaciones típicas prácticamente se mantienen o disminuyen, lo que significa un mayor agrupamiento de valores en torno a la media. La acción con mayor valoración en el primer momento de la medida es “solicitan orientación para mejorar la organización de sus sesiones de trabajo”, con un valor de (2,92); en el segundo momento es “desarrollan formulas autónomas y creativas para organización y rendimiento en su trabajo”, con un valor de (3,14), y es también la que más ha mejorado.

Si analizamos los centros femeninos, observamos que las medias de las características o acciones que se miden se encuentran próximas al valor (3) Suficiente. Al analizar los valores del *equipo directivo* observamos que, en general, las medias de las características aumentan

en el segundo momento de la medida con respecto al primero, excepto en la acción “propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos”. Las desviaciones típicas, en general, aumentan en el segundo momento de la medida, lo que significa que en este momento hay un menor agrupamiento de los valores en torno a la media. La acción que presenta una mayor media en el primer momento de la medida es “propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos” (3,78); y en el segundo momento, “exige la existencia de algún tipo de responsable o coordinador de cada grupos de trabajo” (3,77), que es también la que más ha aumentado.

Analizando los datos de la *comunidad educativa* en los centros femeninos, observamos las medias aumentan del primer al segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas se mantienen o descienden en el segundo momento de la medida, lo que significa que existe un agrupamiento mayor. La actuación que presenta mayor valoración es “desarrollan formulas autónomas y creativas para organización y rendimiento en su trabajo” (2,80) y (3,14) respectivamente, y es también la valoración que más ha aumentado

Al analizar los centros masculinos participantes en la experiencia, observamos que los valores se sitúan valores muy cercanos a (3) Suficiente y el (4) Bastante. Si nos centramos en los valores de los *equipos directivos* observamos que las medias de las acciones estudiadas aumentan en el segundo momento de la medida excepto en “deja total libertar y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización de trabajo”. Las desviaciones típicas son moderadamente bajas lo que indica agrupamiento de los datos en torno a las medias, y estas desviaciones, excepto en la acción señalada, disminuyen en el segundo momento de la medida lo que indica que el agrupamiento es mayor en este momento. La acción que presenta una mayor media en ambos momentos de la medida es “exige la existencia de algún tipo de responsable o coordinador de cada grupos de trabajo” con valores de (4,12) y (4,36) respectivamente. El aspecto que más ha aumentado es “propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos”

Si analizamos los datos de la *comunidad educativa* observamos que en ambas acciones las medias aumentan en el segundo momento de la media; sin embargo, las desviaciones típicas se mantienen o suben, lo que indica un menor agrupamiento de valores en torno a la media.

La acción que presenta mayores medias en el primer momento de la medida es “solicitan orientación para mejorar la organización de sus sesiones de trabajo” (2,92); sin embargo, en el

segundo momento la que presenta mayor media es “desarrollan formulas autónomas y creativas para organización y rendimiento en su trabajo” (3,14), que es también la que más ha aumentado.

Como conclusiones podemos destacar que:

- Todos los aspectos referidos al Equipo Directivo aumentan su media en el segundo momento de la medida a excepción de “deja total libertad y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización del trabajo” El aspecto que más aumenta en la segunda medida es “propone estrategias y dinámicas de trabajo área desarrollar las reuniones de los grupos”
- En cuanto a los miembros de la comunidad educativa en los dos aspectos que la componen la media en el segundo momento es mayor que en el primero. El aspecto que más varía es “desarrollan fórmulas autónomas y creativas para la organización y rendimiento en el trabajo”.
- Entre los centros femeninos y masculinos no existen grandes diferencia excepto en la acción “propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos”, que disminuye en el segundo momento de la medida.

La correlación entre los datos de la muestra y el estudio de Gairín y Villa (1998) es total. Tanto en el Equipo directivo como en la Comunidad Educativa las características más valoradas son coincidentes.

- *Motivación*

En el cuestionario se pedía valorar en qué medida se daban las características pedidas sobre la motivación. Las posibilidades de respuesta variaban entre los valores (1) Nada y (5) Mucho.

Tabla 203:
Motivación. .(Fuente: elaboración propia)

MOTIVACIÓN	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip
EQUIPO DIRECTIVO												
Analiza las dificultades para participar en los trabajos y pone en práctica estrategias para incrementar	3,25	0,79	3,47	0,74	3,08	0,69	3,43	0,74	3,45	0,86	3,52	0,75
Adecua las persona a los puestos	3,50	0,83	3,64	0,75	3,56	1,00	3,57	0,84	3,43	0,59	3,73	0,63
Da confianza y responsabilidad	3,96	0,62	4,02	0,63	4,04	0,61	4,11	0,63	3,87	0,63	3,90	0,62
Valora reconoce el trabajo realizado	3,92	0,76	3,94	0,63	3,96	0,87	3,96	0,69	3,87	0,63	3,90	0,54
Apoya y facilita las iniciativas personales	3,92	0,70	3,86	0,73	3,85	0,73	3,82	0,67	4,00	0,67	3,91	0,81
Fomenta las relaciones personales	4,49	0,96	4,18	0,66	4,96	0,40	4,14	0,65	3,96	0,77	4,23	0,69
Facilita la formación de las personas	3,90	0,87	4,08	0,67	3,69	0,93	4,00	0,61	4,13	0,76	4,18	0,73
MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA												
Se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo	3,57	0,58	3,62	0,67	3,38	0,57	3,57	0,63	3,78	0,52	3,68	0,72
Muestran interés por participar en actividades de formación e innovación	3,43	0,61	3,58	0,76	3,58	0,64	3,50	0,75	3,26	0,54	3,68	0,78
Se muestran motivados hacia el trabajo	3,02	0,75	3,32	0,68	2,77	0,76	3,32	0,67	3,30	0,63	3,32	0,72

Al analizar la totalidad de los *equipos directivos* participantes en la experiencia observamos que, excepto “apoya y facilita las iniciativas personales” y fomenta la relaciones personales” todas las medias se incrementan en el segundo momento de la medida con un promedio de (0,15) puntos. Las desviaciones típicas son relativamente bajas lo que supone un agrupamiento de los valores en torno a la media. Además los valores de las desviaciones típicas en general son menores en el segundo momento de la medida, lo que indica un mayor agrupamiento en torno a la media en este momento. La característica con mayor media en ambos momento de la media es “fomenta las relaciones personales” con valores de (4,49) y (4,18) respectivamente. Los aspectos que más han aumentado son: “analiza las dificultades para participar en los trabajos y pone en práctica estrategias para incrementar la participación”, y “facilita la formación de las personas”

Analizando los datos de la *comunidad educativa* observamos que en todos los ítems la media aumenta en el segundo momento de la medida; sin embargo, el agrupamiento de valores en torno a la media es mayor en la primera medida, ya que sus desviaciones típicas se mantienen más bajas en ese momento. La característica que presenta valores mayores de la media en el ambos momentos de la medida es “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo” con valores de (3,57) y (3,62) respectivamente, sin embargo, la actuación que más ha aumentado es aquella que inicialmente tenía una media más baja “se muestran motivados hacia el trabajo”

Si analizamos lo equipos directivos femeninos participantes en la experiencia observamos que, excepto “apoya y facilita las iniciativas personales” y “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo”, todas las demás acciones aumentan su media en el segundo momento de la medida. Si nos centramos en los datos del *equipo directivo* observamos que solamente la acción “apoya y facilita las iniciativas personales” disminuye su media en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas en general son pequeñas lo que nos habla de agrupamiento en torno a la media; y no muestran una tendencia general a subir o bajar de valor en cualquiera de los momentos. La acción que muestra mayo media en el primer momento de la medida es “facilita la formación de las personas”, con un valor del (4,13) y en el segundo “fomenta las relaciones personales” con un valor de (4,23). Los aspectos que más han mejorado son: “adecua las personas a los puestos” y “fomenta las relaciones personales”

Al analizar los datos de miembros de la *comunidad educativa* observamos que únicamente la característica “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo” disminuye su media en el segundo momento de la medida. Las desviaciones típicas aumentan en la segunda medida, lo que indica un menor agrupamiento de los datos en torno a la media en este momento. El ítem que presenta una mayor media en ambos momentos de la media es “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo” con valores de (3,78) y (3,68) respectivamente. El que más aumenta es ”muestre interés por participar en actividades de formación e innovación”

Analizando los centros masculinos observamos que, en general, las medias aumentan en el segundo momento de la medida, excepto en los equipos directivos en las acciones “apoya y facilita las iniciativas personales”, y “fomenta las relaciones personales”. Las desviaciones típicas son relativamente bajas lo que indica un agrupamiento de valores en torno a la media;

sin embargo, no siguen una tendencia uniforme de aumento o disminución en ninguno de los momentos. El ítem que presenta mayores medias en ambos momentos de la medida es “fomenta las relaciones personales” con valores de (4,96) y (4,14) respectivamente. Los que más han aumentado son: “analiza las dificultades para participar en los trabajos y pone en práctica estrategias para incrementar la participación” y “facilita la formación de las personas”

Si analizamos los datos de los miembros de la *comunidad educativa* observamos que la única característica que disminuye su media en el segundo momento de la medida es “muestran interés por participar en actividades de formación e innovación”. Las desviaciones típicas son bajas lo que indica un agrupamiento de los valores en torno a la media, y en general es en segundo momento de la medida cuando menos agrupamiento hay. El ítem que presenta una mayor media en el primer momento de la medida es “muestran interés por participar en actividades de formación e innovación” con un valor de (3,58) mientras que en el segundo el ítem es “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo” (3,57). El aspecto que más aumenta es “se muestran motivados hacia el trabajo”

A la vista de los datos concluimos que:

- Las acciones del equipo directivo en relación a la motivación tienden a aumentar especialmente en lo referente a “analiza las dificultades para participar en los trabajos y pone en práctica estrategias para incrementar la participación”, y “facilita la formación de las personas”
- Todas características que hacen referencia a las actuaciones de la comunidad educativa aumentan sus medias en el segundo momento, especialmente en “se muestran motivados hacia el trabajo”
- Al comparar las actuaciones del equipo directivos en los centros masculinos con los femeninos, cuando observamos los valores de los equipos directivos, observamos grandes semejanzas tanto en los ítems que aumentan sus medias como en los que las disminuyen. Lo mismo sucede cuando observamos las actuaciones de la Comunidad educativa.
- La comparación de los centros masculinos y femeninos presenta características y acciones que se comportan de manera en las siguientes acciones: los equipos directivos de los centros masculinos perciben un menor “fomento de las relaciones personales” y en lo que se refiere a la comunidad educativa, los centros femeninos

perciben una disminución en “se expresan cuando se dan situaciones que desmotivan y frustran frente al trabajo”, mientras que los masculinos lo hacen en “muestran interés por participar en actividades de formación e innovación”

En relación a la motivación la coincidencia entre de la muestra y el estudio de Gairín y Villa (1998) es escasa, solamente son coincidentes las características que corresponden a la comunidad educativa. En cuanto al Equipo Directivo la discordancia es grande ya que no coinciden en orden ninguna de las características.

- *Innovación y cambio*

Al analizar la innovación y el cambio en los centros que participan en la experiencia se hace en base a las estrategias que utiliza el equipo directivo en la detección de necesidades, qué instrumentos o acciones utiliza para favorecer la innovación y mejora, cuáles son las acciones realizadas para la generalización de las mejoras, y como actúa el equipo frente a las resistencias. Posteriormente se pide la percepción del equipo directivo sobre la actuación de la comunidad educativa en el campo de la innovación y el cambio. La posibilidad de respuesta varía entre (1) Nada y (5) Mucho.

Tabla 204:

Innovación y cambio.(Fuente: elaboración propia)

INNOVACIÓN Y CAMBIO	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	D.Tip	Media	D.Tip	Media	D.Tip	Media	D.Tip	Media	D.Tip	Media	D.Tip
<i>EQUIPO DIRECTIVO: Para la detección de necesidades</i>												
Informa de las nuevas derivadas de los cambios legislativos y administrativos	2,8	0,9	3,1	0,7	2,4	0,9	3,2	0,8	3,14	0,89	3,09	0,68
Crea situaciones para que el profesorado exprese sus demandas de cambio	3,0	0,9	3,3	0,7	2,9	0,8	3,2	0,7	3,09	0,92	3,41	0,73
Utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora en el centro	4,0	0,7	4,1	0,7	4,1	0,7	4,2	0,8	3,83	0,58	4,05	0,58
<i>Utiliza como instrumentos para la innovación y mejora</i>												
La reflexión conjunta	3,6	0,8	3,8	0,7	3,5	0,8	3,9	0,7	3,65	0,83	3,55	0,74
La formación continua	3,3	0,7	3,7	0,7	3,3	0,9	3,7	0,8	3,39	0,23	3,73	0,63
El intercambio con otros centros	2,8	0,3	2,5	0,8	2,4	0,7	2,3	0,8	3,35	0,33	2,68	0,84
La experimentación en el aula	2,6	0,9	2,6	0,9	2,4	0,9	2,5	0,9	2,78	0,90	2,81	0,87
La realización de proyectos de trabajo en equipo	3,0	0,8	3,0	0,9	2,8	0,8	2,9	0,9	3,22	0,67	3,14	0,89
<i>Para la generalización en el centro de las mejoras</i>												
Se comunican las experiencias de grupos y personas particulares	2,8	0,8	3,1	0,9	2,9	0,8	2,8	0,7	2,74	0,75	3,45	0,96
Se realiza un seguimiento y evaluación de las experiencias desarrolladas	2,8	0,7	3,1	0,8	2,9	0,7	2,9	0,7	2,78	0,80	3,32	0,84
<i>Frente a las resistencias</i>												
Aplica los cambios previstos con flexibilidad pero con la vista en los objetivos	3,2	0,8	3,4	0,7	3,3	0,8	3,5	0,7	3,00	0,85	3,14	0,77
Prevé las tensiones que pueden provocar ciertos cambios y las analiza	3,4	0,9	3,7	0,7	3,5	0,8	3,9	0,6	3,22	0,85	3,41	0,80
Asume que tiene responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación	3,8	1,0	3,9	0,8	4,1	1,0	4,0	0,6	3,48	0,95	3,77	0,87
<i>MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</i>												
Tienen iniciativa para expresar sus deseos de cambio	3,3	0,7	3,2	0,8	3,5	0,7	3,1	0,8	3,09	0,67	3,38	0,59
Muestran interés por participar en actividades de formación	3,0	0,8	3,2	0,7	2,8	0,8	3,1	0,7	3,17	0,72	3,33	0,86
Están interesados por participar en experiencias de innovación	2,7	0,7	3,0	0,8	2,5	0,7	2,9	0,8	3,00	0,52	3,19	0,93
Están dispuestos a comunicar y compartir sus experiencias	3,0	0,7	3,3	0,7	2,9	0,7	3,1	0,7	3,13	0,69	3,48	0,68
Muestran interés por conocer experiencias de otros centros	2,7	0,7	2,9	0,9	2,5	0,6	2,7	0,9	2,91	0,79	3,24	0,77

Al analizar los datos que aportan en conjuntos de los equipos directivos tomados en su conjunto observamos que los valores abarcan un campo amplio que recorre entre valores próximos al (3) Suficiente y (4) Bastante. Las medias de las acciones y características medidas aumentan en el segundo momento de la medida en 14 de los 18 aspectos, con un aumento promedio de (0,3) puntos. Los aspectos que más aumentan son: “la formación continua”, “informa de las nuevas derivadas de los cambios legislativos y administrativos”, “crea situaciones para que el profesorado exprese sus demandas de cambio”, “se comunican las experiencias de grupos y personas particulares”, “prevé las tensiones que puede provocar ciertos cambios y las analiza”, “están interesados en participar en experiencias de motivación”, y “están dispuestos a comunicar y compartir experiencias”. El aspecto que más ha aumentado es “la formación continua” y los aspectos que más valor alcanzan son “utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora en el centro”, “la formación continua (3,7) y “prevé las tensiones que puede provocar ciertos cambios y las analiza” (3,7).

La acciones “intercambio con otros centros”, “la experimentación en el aula” y “muestra interés por conocer experiencias de otros centros” son los menos valorados situándose sus valores medios por debajo del (3) suficiente. Los aspectos “intercambio con otros centros”, “asume que tiene responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación” y “tiene iniciativa para expresar sus deseos de cambio” disminuyen sus medias en el segundo momento de la medida.

Analizando los centros femeninos participantes en la experiencia observamos 14 de los 18 aspectos analizados aumentan su media en el segundo momento de la medida con un incremento medios de (0,30) puntos. Los aspectos que más aumentan son: “se comunican experiencias de grupos y personas particulares”, “se realiza el seguimiento y la evaluación de las experiencias realizadas” y “están dispuestos a compartir sus experiencias” Los aspectos más valorados son: “utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora en el centro”, “asume que tiene responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación”, y “la formación continua”. Los aspectos que disminuyen su media en el segundo momento de la medida son “el intercambio con otros centros”, “la reflexión conjunta”, “la realización de proyectos de trabajo en equipo” e “informa de las nuevas derivadas de los cambios legislativos y administrativos”

En lo que se refiere a los datos de los centros masculinos observamos que 12 de los 18 aspectos incrementan su media en el segundo momento de la medida con un incremento medio de (0,20) puntos. Los aspectos que más aumentan son: “informa de las nuevas derivadas de los cambios legislativos y administrativos”, “la reflexión conjunta”, “la formación continua”, prevé las tensiones que pueden provocar ciertos cambios y las analiza” y “ están interesados en participar en experiencias de innovación”. Los aspectos que tiene media más elevada son “utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora del centro”, “la reflexión conjunta” y “asume que tiene responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación. El aspecto menos valorado es “el intercambio con otros centros” y el que más disminuye en el segundo momento de la medida es “tienen iniciativa para expresar sus deseos de cambio”. Las desviaciones típicas son pequeñas lo que indica agrupamiento de los valores en torno a la media.

Como conclusiones podemos afirmar que:

- La mayoría de los aspectos analizados aumentan su media en el segundo momento de la medida con un promedio de 0,3 puntos.
- Los aspectos que más valor alcanzan son “utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora en el centro”, “la formación continua y “prevé las tensiones que puede provocar ciertos cambios y las analiza”.
- Si comparamos los centros femeninos con los masculinos observamos muchas similitudes en las percepciones tanto de los equipos directivos como de la comunidad educativa. En cuanto a los ítems que no coinciden en ambos tipos de centros; los femeninos muestran mayores dificultades en: reflexión conjunta, intercambio con otros centros, y la realización de proyectos de trabajo en equipo.
- Los equipos masculinos se mantienen más uniformes pues son ítems aislados de diversos campos los que descienden sus medias, concretamente: instrumentos para la innovación y la mejora: intercambio con otros centros, generalización en el centro de las mejoras: se comunican las experiencias de grupos y personas particulares y frente a las resistencias: asume que tiene responsabilidad fundamental como animador e impulsor de la innovación.

6.3.4.5 Valoración de la Actuación.

En este apartado se pedía a los equipos directivos participantes en la experiencia que evaluaran de manera global su grado de satisfacción con los aspectos indicados relacionados con el trabajo del propio equipo directivo. Las posibilidades de respuesta variaban entre los valores (1) Nada satisfactorio y (5) Muy satisfactorio.

Tabla 205:

Valoración de la actuación. (Fuente: elaboración propia)

VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN.	Todos				Centros de titularidad masculina				Centros de titularidad femenina			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	Media	Des.Tip	Media	Des.Tip	Media	Des.Tip	Media	Des.Tip	Media	Des.Tip	Media	Des.Tip
Formación y competencia específica para el desarrollo de la función directiva	2,4	1,0	2,8	0,9	2,0	1,0	2,7	0,8	2,8	0,8	3,0	1,0
Posibilidades de actuación	2,6	1,0	2,8	1,1	2,4	0,9	2,7	1,1	2,8	1,1	3,0	1,1
Asunción del rol por parte de sus miembros	2,5	1,1	2,9	1,1	2,1	1,1	2,8	1,2	3,0	1,1	3,0	1,0
Eficacia conseguida	2,8	0,8	3,0	0,8	2,7	0,7	2,8	0,8	3,0	0,8	3,1	0,9
Satisfacción generada	2,9	0,9	2,8	1,0	2,6	0,8	2,6	1,0	3,2	0,9	3,0	1,0
Aceptación por la comunidad	2,7	0,9	3,0	1,1	2,6	0,8	2,9	1,1	2,9	1,1	3,1	1,0
Dinamización del centro	2,9	0,8	3,0	0,9	2,9	0,8	2,8	0,9	2,9	0,8	3,2	0,9
Cohesión del equipo	2,5	1,0	2,8	1,3	2,3	0,8	2,6	1,3	2,8	1,2	3,0	1,2

Al analizar los datos de la totalidad de los centros participantes en la experiencia observamos que todos los ítems se sitúan entre los valores (2) Poco satisfactorio y (3) Medianamente satisfactorio. Las medias en general aumentan en el segundo momento de la medida, aunque es preciso decir que las variaciones de las medias son relativamente pequeñas. Este hecho nos viene a decir que la insatisfacción de los equipos directivos disminuye en el segundo momento de la medida aunque siempre se quedan muy cerca del valor (3) medianamente satisfactorio aunque siempre por debajo esto se puede deber al proceso de cambio que los equipos han experimentado en este periodo de tiempo. El cambio les ha obligado a abandonar actitudes y comportamientos antiguos para realizar otros nuevos. Todo este proceso puede estar lleno de dudas y de sensaciones contradictorias entre continuar en lo conocido, en la zona de confort o afrontar nuevos de actuar. Las desviaciones típicas son, también, relativamente pequeñas lo que nos indica un agrupamiento en torno a la media y aumentan en el segundo momento de la medida lo que no habla de un menor agrupamiento en

este momento. Los ítems más valorados en el primer momento de la media es “satisfacción generada” “ y “dinamización del centro” (2,9) En el segundo momento de la medida los ítems mejor valorados son: “eficacia conseguida”, “aceptación por la comunidad” y “dinamización del centro” con un valor de (3,0) en cada una de ellas.

Si analizamos los datos correspondiente a los centros femeninos, observamos que los datos se encuentran entre los valores (2) Poco satisfactorio y (3) Medianamente satisfactorio. Las medias aumentan en el segundo momento de la medida, excepto en el ítem “satisfacción generada”. Las desviaciones típicas son relativamente bajas lo que indica un agrupamiento de los datos en torno a la media. Los ítems mejor valorados en segundo momento de la medida son: “Dinamización del centro”, “aceptación por la comunidad” y “eficacia conseguida”

Analizando los datos correspondiente a los centros masculinos observamos que los datos se encuentran entre los valores (2) Bastante satisfactorio y (3) Medianamente satisfactorio. Las medias aumentan en el segundo momento de la medida, excepto en el ítem “dinamización del centro”. Las desviaciones típicas son relativamente pequeñas lo que indica agrupamiento de los datos en torno a la media. Las desviaciones típicas también aumentan en el segundo momento de la media lo que nos habla de una mayor dispersión de los valores en este momento.

En conclusión podemos afirmar que:

- Los Equipos Directivos se muestran medianamente satisfechos de forma global con su trabajo.
- En el segundo momento de la medida la insatisfacción de los centros decrece ligeramente.
- Los equipos directivos muestran una relativa discrepancia a la hora de valorar los ítems, discrepancia medida por las relativamente altas desviaciones típicas.
- Los equipos directivos de centros masculinos en general presentan medias menores, por tanto, más satisfacción que los equipos directivos de los centros femeninos.
- Prácticamente en todos los ítems el comportamiento tanto de los centros masculinos como femeninos es igual.
- La única discrepancia es que los centros masculinos disminuyen su media en el ítem dinamización del centro y los femeninos en satisfacción generada.

Los datos obtenidos en la muestra no correlacionan con los obtenidos con obtenidos por Gairín y Villa (1998), comparando los datos de ambos estudios podemos concluir que en ambos la satisfacción se encuentra en el entorno de (3) media

6.3.4.6. Hipótesis relacionadas con la Proyección Interna de la actuación

Tabla 206:

Proyección Interna de la Actuación(a). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.2: Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.			
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS	INTERPRETACIÓN
D11) PROYECCIÓN INTERNA DE LA ACTUACIÓN	SD.11.1) MODELO DE DIRECCIÓN ADOPTADO		Los equipos directivos tras la intervención muestran un modelo de dirección más participativo que lo que mostraban antes de la misma, siendo los centros masculinos los que presentan unas mayores diferencias.
		H45) Se observarán diferencias, antes y después de la intervención, en la Proyección Interna del equipo, en lo que se refiere al modelo de dirección adoptado, el funcionamiento de las estructuras,, la elaboración y el desarrollo de proyectos, y en la animación y dinamización de la actuación; así como en función de la titularidad del centro	Los equipos directivos en general perciben una mejora en cuanto al funcionamiento global de las estructuras del centro, siendo los centros masculinos los que mayores incrementos presentan.
	SD.11.2) FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS		En lo que respecta a la Eficacia, Proyección y Coordinación de los órganos, podemos asegurar que todos ellos mejoran en el segundo momento de la medida, siendo la participación de los padres y de los alumnos los órganos peor valorados. En el aspecto de Eficacia los órganos que mayores puntuaciones presentan son Equipo Directivo y Claustro; en el de Proyección: personal de servicios, claustro y coordinación pedagógica; y en Coordinación, el equipo directivo. En el aspecto de eficacia son los centros femeninos los que presentan una mayor diferencia, no así en cuanto a la Proyección y Coordinación que son los centros masculinos.
		H46) Se produce una semejanza entre los datos encontrados en la investigación y los resultados obtenidos en investigaciones previas.	En el estudio realizado por Gairín y Villa (1988) los órganos de participación de padres y madres y los órganos de participación de los alumnos son, al igual que en la muestra los peor valorados. En eficacia el más valorado es el personal económico administrativo seguido del equipo directivo; en Tanto en Proyección como en Coordinación el mejor valorado es el Equipo directivo seguido de los órganos de coordinación pedagógica.

SD.11.3)PROYECTOS
DE CENTRO

En la muestra de nuestro estudio cuando evaluamos la elaboración y desarrollo de los proyectos, lo datos nos indican que el PA es el documento más presente en los centros educativos seguido del PEC y en último lugar el PCC; el mismo orden se mantiene si medimos la participación, el consenso alcanzado en su elaboración y la satisfacción de los participantes.

En referencia al PEC los centros femeninos son los que muestran diferencias más grandes, en el PCC, por el contrario, es en los masculinos donde la diferencia es más amplia y no hay diferencias significativas en el Plan Anual.

Gairí y Villa (1988) obtuvieron como resultados que el documento más presente era el PEC seguido del PA y del PCC, en los documentos que más participación y más consenso se necesitaba era en el PCC seguido del PEC y del PA y el PA era el que mayor satisfacción producía seguido del PCC y del PEC.

En general en los aspectos referidos a Clima relacional, Participación, Conflicto, Trabajo en grupo, Motivación e Innovación y mejora, tanto en lo que respecta al Equipo directivo como a la Comunidad Educativa aumentan su media en el segundo momento de la medida tras la intervención.

Las valoraciones del Equipo Directivo más altas por orden son: Motivación, Trabajo en grupo, Participación, Situaciones de conflicto y en último lugar Innovación y cambio.

En lo que respecta a la Comunidad Educativa el orden es el siguiente: Situaciones de conflicto, Motivación, Innovación y cambio, trabajo en grupo y en último lugar Participación.

SD.11.4)
ANIMACIÓN
DINAMIZACIÓN DE
LAS COMUNIDAD
EDUCATIVA

Existen diferencias entre los centros de titularidad femenina y masculina en los dos momentos de la medida, que en general crece en el segundo. En relación al Clima, Participación, y Grupos de Trabajo son los equipos masculinos los que mayores diferencias en las medidas presentan. Los equipos femeninos presentan mayores diferencias en Motivación y en Innovación y cambio. Nada podemos decir de Solución de conflictos pues los valores en ambos grupos son muy similares.

Tabla 207:

Proyección Interna de la Actuación (b). (Fuente: elaboración propia)

Objetivo 3.2: Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva			
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HIPÓTESIS	INTERPRETACIÓN
D11) PROYECCIÓN INTERNA DE LA ACTUACIÓN	SD.11.5). VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN	H47) Se producirán diferencias antes y después de la intervención en la valoración global de la actuación.	En el global de la actuación y tomando a todos los grupos de la muestra para medir el impacto de la actuación podemos afirmar que existen diferencias entre el antes y el después de la actuación que se reflejan en el mayor valor de la media en el segundo momento de la medida.
		H48) Se observarán diferencias en la valoración global de la actuación en función de la titularidad del centro.	Existe diferencia en función de la titularidad del centro. Los centros masculinos presentan un mayor incremento de medias aunque la diferencia no sea demasiado acusada. Siendo los centros masculinos los que muestran mayor satisfacción en la valoración global.

6.3.4.7. Hipótesis relacionadas con la Proyección interna de la Actuación

Analizados los datos que nos proporciona el “Cuestionario sobre Equipos Directivos” de Gairín y Villa podemos afirmar que se contrastan las hipótesis planteadas:

H45) Se observarán diferencias, antes y después de la intervención, en la Proyección Interna del equipo, en lo que se refiere al modelo de dirección adoptado, el funcionamiento de las estructuras, la elaboración y el desarrollo de proyectos, y en la animación y dinamización de la actuación; así como en función de la titularidad del centro

H46) Se produce una semejanza entre los datos encontrados en la investigación y los resultados obtenidos en investigaciones previas.

H47) Se producirán diferencias antes y después de la intervención en la valoración global de la actuación.

H48) Se observarán diferencias en la valoración global de la actuación en función de la titularidad del centro.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES FINALES

7.2. LIMITACIONES

7.3. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

En el capítulo VI de la investigación hemos realizado el análisis y discusión de los resultados obtenidos. En este capítulo presentaremos las conclusiones finales del estudio realizado, las limitaciones encontradas en el desarrollo del mismo y las propuestas de que de ello se derivan, bien sea para la intervención y mejora de la práctica, bien sea para el desarrollo de futuras líneas de investigación.

7.1. Conclusiones finales

El presente trabajo de investigación ha abordado como objeto de estudio los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección por parte de los equipos directivos de centros educativos. El enunciado del objeto de estudio es consecuencia de las preguntas que suscitaron la investigación y que retomamos a continuación.

1º) ¿Un proceso sistemático de *análisis de la realidad* del centro, así como del propio equipo y, como consecuencia de dicho proceso, la elaboración de un proyecto de dirección, con determinadas características, facilita la actuación del equipo directivo y un mejor funcionamiento del centro educativo?

2º) ¿El análisis del *perfil de liderazgo* del equipo directivo posibilita el conocimiento y la toma de conciencia de las situaciones y ámbitos en los que se manifiestan comportamientos de los distintos estilos de liderazgo así como la toma de decisiones y el desarrollo de conductas alternativas cuando se estime necesario y oportuno?

3º) ¿Es posible reorganizar las *funciones y tareas* de los miembros del equipo directivo, tanto en su perfil unipersonal como en su perfil de equipo, adaptándolas a las características personales de los componentes del equipo, a partir de un análisis sistemático de los roles funcionales y los roles de equipo?

4º) ¿La adopción explícita de un *modelo de funcionamiento* colegiado y participativo posibilita a los miembros del equipo directivo y al resto de la comunidad educativa una participación corresponsable en todos los aspectos y ámbitos de la vida del centro?

5º) ¿La elaboración de un *programa de actuación* que pretenda dar respuesta a las necesidades detectadas y priorizadas del centro, asignando los recursos necesarios para su

puesta en marcha, facilitará a la comunidad educativa la participación en la consecución de los objetivos propuestos?

6º) ¿El *seguimiento y evaluación del Proyecto de Dirección* permite al equipo directivo y a la comunidad educativa constatar el grado de coincidencia entre lo proyectado y lo realizado, de modo que se puedan adoptar las decisiones y actuaciones que se estimen oportunas?

7º) ¿El *asesoramiento externo* a los equipos directivos, sobre el proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto de dirección, puede aportar al equipo directivo una visión contrastada de la realidad del centro así como del propio equipo, y ayudarle a tomar las decisiones más adecuadas?

8º) ¿La expresión y el conocimiento de las *vivencias y sentimientos* de los miembros del equipo directivo en el transcurso del proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección, repercutirá en el bienestar de los miembros del equipo, reforzará las relaciones interpersonales, y provocará un mejor ajuste personal al cargo y al rol de dirección y liderazgo?

Para la elaboración de estas conclusiones finales seguiremos el esquema marcado por los objetivos enunciados para responder a las preguntas que motivaron la investigación.

OB 1) Conocer las características del perfil y las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección y, de forma particular analizar las características de los equipos participantes en este estudio comparándolas con las de otros estudios previos.

La escuela como la sociedad en general está experimentando profundos cambios desde las últimas décadas del siglo pasado. Las instituciones educativas tienen que estar dirigidas por personas y equipos capaces de dar respuesta a los desafíos que la sociedad propone y para ello debemos conocer cuál es el perfil de los directivos actuales y cuáles son sus necesidades de formación.

OB 1.1) Conocer las necesidades de formación y asesoramiento de los equipos directivos para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección en el actual contexto de los centros educativos, a partir del análisis de la literatura previa relacionada con este tema.

Los cambios y las transformaciones que afectan a la escuela en su proceso de transformación en organizaciones que aprenden tienen como figura determinante y central a la dirección/equipo directivo. Su formación, sus conocimientos y sus cualidades personales son determinantes para el éxito o el fracaso de la organización. La función directiva ha dejado de estar enfocada únicamente al interior de la escuela, y cada vez en mayor grado tiene que gestionar las relaciones externas de la organización.

La función directiva debe ser impulsora en el centro de buenas prácticas pedagógicas que ayuden y potencien el aprendizaje significativo de la comunidad escolar, de que se lleven a cabo prácticas innovadoras en el aula y de favorecer una misión y una visión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa. Ejercer esta labor de motor de la transformación y el cambio de la escuela demanda unas determinadas formas de entender a la escuela y todo lo que en ella y con ella se relaciona.

Las nuevas realidades sociales, y también de la escuela, han modificado el estilo de liderazgo de los miembros del equipo directivo que dirige la escuela. Es necesario un liderazgo que permita compartir responsabilidades y cooperar en la toma de decisiones. La literatura y los estudios empíricos nos demuestran que el liderazgo transformacional consigue mejores resultados, genera más satisfacción y predispone a las personas a realizar esfuerzos para alcanzar el objetivo más importante que es el aprendizaje significativo de los alumnos. El liderazgo transformacional que nosotros proponemos será un liderazgo de equipo; un equipo con un objetivo común y con miembros e interdependientes con responsabilidades compartidas y con la percepción clara de pertenencia al mismo. El equipo y sus miembros van a tener que desarrollar unas tareas y unas funciones propias de su rol funcional. Las funciones las realizan personas con unas determinadas formas de hacer las cosas y de establecer las relaciones con los demás, en definitiva, con un rol de equipo. La literatura sobre roles de equipo y la investigación, aunque aún poco desarrollada en cuanto al número de estudios, asegura que los equipos obtienen mejores resultados cuando son más equilibrados en cuanto a su composición en roles de equipo; también señala que en los centros educativos están más

desarrollados los roles orientados a las tareas y a las personas, mientras que los roles orientados a las ideas son los menos desarrollados.

El equipo directivo como promotor de ese cambio necesario en una sociedad en constante movimiento deberá definir qué es lo que quiere conseguir en su centro y cómo lo quiere hacer. El equipo directivo necesita de una herramienta que le permita ordenar los procesos que llevan a la institución al cambio deseado y esa herramienta es el Proyecto de Dirección. Con el proyecto de dirección se pretenden alcanzar unas finalidades, unas metas que tienen que ser compartidas y deseadas por la comunidad educativa.

La legislación desde la LODE (1985), que ya señalaba incipientemente en sus decretos de desarrollo la necesidad de un “programa”, ha ido demandando, centrando y clarificando lo que entiende que debe ser un requisito para el acceso a la dirección de los centros, el Proyecto de Dirección. La normativa vigente nos muestra, con los porcentajes de peso en la valoración de los méritos de los aspirantes a la dirección, la importancia que la legislación le concede actualmente a este proyecto.

La elaboración del Proyecto de Dirección como requisito de acceso a los aspirantes a la dirección del centro ofrece la posibilidad de reflexionar, debatir y consensuar sobre las necesidades del centro y el mejor modo de alcanzar los objetivos propuestos, y sirve para alinear a la Comunidad Educativa en pos de un objetivo común.

La puesta en marcha del Proyecto de Dirección y su evaluación ayudará a instalar una cultura de evaluación permanente del proceso educativo y de todo aquello que influye en el mismo; y además proporcionará información sobre el impacto de lo realizado y posibilitará al Equipo Directivo elaborar nuevas metas que ayuden a proseguir el avance del centro.

Sería muy interesante que pudiéramos conocer el impacto que los proyectos de dirección han tenido en la escuela, sin embargo, no hemos hallado estudios que revelen estos datos.

El gobierno consciente de la necesidad de formación de los directivos señala como mérito para la candidatura que le permita acceder a la dirección de un centro educativo la posesión de un certificado de superación de un curso de formación sobre la tarea directiva que organizará el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o las Administraciones educativas de las comunidades Autónomas. Entre los Módulos y Contenidos propuestos para el desarrollo de estos cursos, hemos podido constatar de nuevo la relevante presencia del Proyecto de Dirección.

Por contraste, sigue siendo llamativo el alto porcentaje de directores que acceden al cargo por designación de la Administración y, por tanto, sin la elaboración del Proyecto de un Dirección que motive su candidatura e ilusione con su proyecto para el centro a la comunidad educativa.

Carecemos de datos también para valorar el grado de elaboración e implantación de los proyectos de dirección con posterioridad al acceso. La más reciente implantación de los modelos de calidad en el ámbito estatal ha supuesto un nuevo impulso para que la dirección de los centros se replantee el ejercicio de su liderazgo y elabora planes estratégicos, por lo que sería deseable que se pudiera evaluar de forma sistemática el impacto que están teniendo en los centros educativos y en la actuación de sus equipos directivos.

OB 1.2) Conocer las características institucionales y la composición de los equipos participantes en el estudio para identificar aspectos de estos casos que nos permitan describir y comparar la muestra de centros participantes con otros estudios previos.

Los directivos de los centros escolares deben trabajar competencias específicas relacionadas con la dirección y no meramente docentes, y este desarrollo competencial directivo requiere una formación específica y propia.

Dado el carácter experimental de nuestra investigación, el estudio se iba a realizar con una pequeña muestra de centros y equipos directivos participantes, por lo cual se consideró de gran importancia constatar y comprobar en todas las fases las características de la muestra en relación con las distintas dimensiones y variables trabajadas y evaluadas, al objeto de constatar las semejanzas y diferencias que se pudieran producir y tenerlas en cuenta en el análisis de los datos. Para lograr este objetivo se analizaron inicialmente dos dimensiones.

- La primera hace referencia a las **Características Institucionales** de los equipos de la muestra y es una dimensión descriptiva que nos permite conocer los datos básicos de la muestra. Así, de los 7 centros pertenecientes a la muestra, el 57,1% pertenecen a instituciones de titularidad femenina y el 42,9% a instituciones de titularidad masculina. El total de integrantes de los equipos directivos son 59 personas. El 44% de los cargos directivos están ocupados por hombres (26) y el 56% por mujeres (33), siendo la proporción de mujeres en los centros de titularidad masculina (1/2) mayor que la de hombres en los centros de titularidad femenina (1/3). Se decidió controlar la variable de

Titularidad del centro para estimar su posible influencia en el proceso de intervención y en los resultados del mismo.

- La segunda dimensión analizada ha sido la **Composición del Equipo**. En esta dimensión:
 - Los datos personales de la muestra nos permiten afirmar que, si bien en algunos casos (sexo de los componentes del equipo) no son coincidentes con los hallados en otras investigaciones, en el resto de las variables analizadas sí muestran una gran coincidencia: la edad de los miembros de los equipos directivos se sitúa en el intervalo de 41-50 años en un 42,6% seguido con un 27,8% de directivos que se sitúan en el intervalo de 31-40 años; en cuanto al modo de acceso al equipo directivo ha sido mayoritariamente por designación, (87%) la experiencia en el cargo es de 2-4 cursos para las instituciones femeninas y de 4-6 cursos para las masculinas. En cuanto a la titulación académica de los miembros del equipo, predominan los licenciados (56,6%), seguido de los profesores de primaria (30,2%); tienen una experiencia docente entre 8 y 12 años, y el nivel en el que imparten la docencia es para el 42,3% en Educación Secundaria y el 30,8% en Educación Primaria. La experiencia anterior en cargos directivos es de 2,4 años para los centros femeninos y 2,8 para los masculinos. Han recibido el 74% formación específica para el cargo, después de acceder (82,1%) y la formación ha sido de cursos breves (entre 10/30 horas) en un 72,8%. La motivación para seguir en el cargo se sitúa en un nivel medio alto con una media de 3,6 y la asunción del rol de directivo, en 3,7 medido en una escala de 1-5.
 - En cuanto a la **Historia como equipo** ninguno de los datos encontrados en la muestra presenta contradicciones con respecto a los encontrados en otros estudios previos ya que, presentan figuras idénticas los 7 equipos directivos de la muestra participante tienen la composición básica que marca la normativa para los centros públicos: director, jefe de estudios y secretario o administrador. Además, todos ellos también tienen otras figuras que los completan; estas figuras son coordinadores de ciclo/etapa, responsable de pastoral y otros no especificados.
 - En cuanto al método de **formación del equipo** tanto en la muestra como en otros estudios las opciones de formación son mayoritariamente elección por el director en un 33,3% y la incorporación gradual de sus miembros en un 40,5%.
 - Respecto a los cambios en la composición de los equipos, tanto en la muestra como en otros estudios, que, se producen en un 15,4% de cambios de directores y en un 77% de otros cargos que no pertenecen a las figuras básicas del equipo

directivo y estas las incorporaciones se vivieron con tranquilidad, normalidad y satisfacción con la labor realizada.

En síntesis si comparamos los datos de nuestra muestra con lo que dicen los estudios previos podemos observar un aceptable nivel de semejanza. La edad de los directivos de nuestra muestra es, mayoritariamente la comprendida entre 41-50 años y en este intervalo se encuentra las edades medias de los directivos de los estudios previos (49 años). %. La experiencia en el cargo no pone de manifiesto diferencias con estudios previos ya que ambos se encuentra en el entorno de los 3-4 años. En cuanto a la formación ambos grupos afirman que han recibido formación específica en porcentajes del 75% en la muestra y entre el 90% y el 74% en estudios previos. En cuanto al sexo la diferencia es importante pues en nuestro estudio el porcentaje de hombres (44%) es menor que en los estudios previos que lo sitúan entre un 56.3%. En cuanto a la titulación existen diferencias ya que el porcentaje de licenciados de la muestra (56.6%) es muy diferente al porcentaje de estudios previos que ha llegado al 98.5%. En cuanto a la experiencia docente la diferencia es apreciable pues mientras en los estudios previos se sitúa en los 18 años en nuestra muestra está en u intervalos 8-12 años.

OB 2) Diseñar un modelo de Proyecto de Dirección que permita dar respuesta a las necesidades del centro y definir el modelo de funcionamiento adoptado por el equipo directivo, así como un modelo de asesoramiento que facilite su elaboración e implementación.

El requisito de presentar un Proyecto de Dirección a los aspirantes a las direcciones de los centros públicos permite a los candidatos y a los equipos directivos realizar un análisis y una reflexión profunda sobre la situación de los centros y elaborar caminos que permitan alcanzar unos objetivos deseables y realistas.

OB 2.1) Identificar aquellas características y elementos que deben definir la naturaleza y contenidos del Proyecto de Dirección para un centro educativo.

El Proyecto de dirección del Equipo Directivo viene a dar respuesta a dos necesidades. Por un lado, a la exigencia que las diferentes leyes educativas, desde la LODE (1985) hasta la LOMCE (2014), imponen como requisito a presentar por los candidatos a directores para acceder a la función directiva. Por otro lado, la realidad de los centros educativos que pide

exista un documento que a medio plazo determine cuáles serán los objetivos a conseguir por el centro partiendo de las necesidades detectadas.

En primer lugar, se diseñó un modelo de Proyecto de Dirección y de Intervención con los equipos directivos para, en segundo lugar, aplicar el modelo diseñado por los Equipos Directivos en sus centros.

El Proyecto de Dirección desde que apareció en la legislación ha experimentado una evaluación en cuanto a su contenido. En la LODE (1985) no se hace mención expresa si bien, en su decreto de desarrollo se hace referencia de forma genérica a la existencia de un programa. En la LOGSE (1990) se hace referencia al programa de dirección que contendrá los objetivos, análisis del funcionamiento del centro y principales problemas y necesidades del centro y las líneas de actuación. La LOPEGCD (1995) señala que el candidato presentará el programa de dirección que incluirá la propuesta de órganos unipersonales y los méritos de los candidatos acreditados. La LOE (2006) y la LOMCE (2013) señalan que el candidato debe presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

Tras la revisión de las propuestas formuladas por diversos autores (Álvarez, 1988; Gairín, 1993b; Álvarez, 1996; Álvarez y Santos, 1996; Teixidó, 1998; Perez-Aranda, 2004; García Olalla y Aguirregabiria, 2006; Montero, 2007; Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2008;) en cuanto a la concepción y contenidos del Proyecto de Dirección, se propuso una estructura de Proyecto de Dirección integradas por los siguientes elementos:

- *Introducción*, donde se presenta el equipo aspirante a la dirección y se justifica la candidatura, contempla una enumeración de las partes más significativas del Proyecto
- *El análisis del contexto* tanto externo al centro como interno, a partir de él se detectará En el análisis de contexto externo lo podemos analizar a partir de la situación socioeconómica y cultural de la zona en la que se sitúa el centro y de la población escolar que acude a él; también es necesario analizar el contexto social y administrativo en el que se basa el sistema educativo En el contexto interno, además de las características físicas propias del centro se tendrán en cuenta el personal docente, el no docente, los resultados de los alumnos, ...
- *El modelo de funcionamiento* interno que va a adoptar el equipo directivo:

- *El modelo de dirección y estilo de liderazgo* que permitirá al equipo definir cómo van a establecer las relaciones con la comunidad educativa. Será necesaria una reflexión y toma de decisiones sobre el marco institucional del centro, el modelo de participación de la comunidad educativa, y el modelo de dirección y liderazgo que va impulsar el equipo directivo.
- *El perfil funcional: los roles y las funciones*, donde se determine la naturaleza de los cargos, la organización interna del equipo; cómo se asumirán las funciones propias del equipo, los roles de equipo y el equilibrio de roles en el equipo.
- *El programa de actuación* que recogerá las líneas de actuación en el periodo en el que esté vigente el proyecto de dirección. Deberá responder a las necesidades detectadas en el análisis del contexto y deberá ser equilibrado en cuanto a las actuaciones. Detallará objetivos a conseguir, actuaciones a realizar, e indicadores para evaluar.
- *Los recursos y la Organización*. La puesta en marcha del proyecto de dirección requiere de recursos materiales y personales que se deberán tener en cuenta en la elaboración del mismo.
- *Evaluación* del proyecto en su globalidad, de la acción del equipo directivo y del plan de actuación. La evaluación cumple dos objetivos, por un lado nos aporta información de la marcha del proceso y nos permite corregir las posibles desviaciones y por otro lado nos aporta información para dar respuesta a las nuevas necesidades surgidas y detectadas en el centro.

En suma hemos entendido el proyecto de dirección como “un documento de gestión que sirve como marco de referencia para la planificación y organización de la vida del centro especificando las estrategias y acciones que se considera necesario desarrollar” (García Olalla y Aguirregabiria, 2006, p. 27)

OB 2.2) Diseñar y elaborar un Proyecto de Dirección que defina el modelo de funcionamiento que desea adoptar el equipo directivo y las actuaciones que va a desarrollar para dar una respuesta ajustada a las necesidades y realidad del centro durante el periodo de su mandato.

Con el fin de conseguir el objetivo propuesto, se analizó el Proyecto de Dirección elaborado por los centros pertenecientes a la muestra, es decir, el Producto. El análisis lo realizamos a través de cinco aspectos del proyecto que nos han permitido valorar la adecuación del modelo a las necesidades de los centros.

- El primer aspecto evaluado fue el **Análisis de Contexto** realizado, entendiendo como tal el conjunto de todos los aspectos tanto internos como externos que tienen influencia en la vida del centro. El análisis se organiza en torno a una serie de variables: descripción general de la situación del centro teniendo en cuenta los aspectos influyentes en él, la identificación de los puntos fuertes y de los puntos débiles del mismo, y una priorización de áreas de respuesta. A la vista de los resultados podemos afirmar que todos los centros describen adecuadamente la situación de los centros y que mayoritariamente recogen tanto los puntos fuertes y débiles de los mismos, como también realizan una priorización de las necesidades detectadas.
- El **Modelo de Funcionamiento** fue el segundo aspecto trabajado y analizado, y lo definíamos como el modo de organizarse y de trabajar que adopta el Equipo Directivo en cuanto al ejercicio de la dirección y el liderazgo, y a los roles y funciones que desempeña. Las variables sobre las que se establece el análisis son: el modelo de dirección y estilo de liderazgo (misión, visión, modelo de organización, cualidades humanas y éticas, estilo de liderazgo), y los roles y funciones (roles y jerarquía, perfiles funcionales de los órganos unipersonales y los roles de equipo).

El análisis de este aspecto nos permite afirmar que los centros conocen bien su misión, es decir, conocen la razón de su existencia; pero no expresan bien cuál es la visión, es decir, a donde quieren llegar y la imagen que pretenden ofrecer en un futuro cercano a su entorno. Los centros de la muestra tienen muy claro cuál es el modelo de organización del centro que desean, las cualidades humanas y éticas de los miembros del Equipo Directivo y el estilo de liderazgo que orientará sus actuaciones, que es el estilo transformacional. Los Equipos directivos estudian sus roles y jerarquía, y hacen revisiones de sus perfiles funcionales; sin embargo, estas revisiones no tienen una influencia relevante en la distribución de las funciones del equipo y de sus miembros.

- El **Programa de Actuación** constituye el tercer aspecto elaborado por los equipos y después analizado. Definimos el programa de actuación como el resultado de una planificación sistemática de las actuaciones que se van a llevar a cabo para dar respuesta a las necesidades detectadas. Los resultados obtenidos tras el análisis de los Proyectos de

Dirección nos permiten afirmar que los centros educativos de la muestra no solamente explicitan y priorizan las necesidades detectadas, sino que les dan respuesta y elaboran planes de actuación que tienen como elementos básicos constituyentes los objetivos a lograr, las actividades a realizar, los tiempos estimados para su realización, y los criterios de evaluación que permitirán a los equipos directivos conocer si los objetivos han sido logrados. Estas actuaciones se han centrado fundamentalmente en el funcionamiento de las estructuras organizativas y en los proyectos del centro.

- El cuarto aspecto del proyecto de dirección se refiere a los **Recursos y la Organización**. En el trabajo se entiende por recursos y organización todos los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de una forma eficaz y eficiente. Las variables que nos han permitido valorar este aspecto son: los recursos personales, los espacios, los recursos materiales, los tiempos y la organización. Los datos analizados nos permiten afirmar que los Equipos Directivos tienen los recursos necesarios para desarrollar sus funciones: personales, temporales, espaciales y materiales; aunque explicitan en menor medida sus procedimientos de funcionamiento.
- El quinto y último aspecto del proyecto de dirección que nos permite evaluar la consecución del objetivo es el **Sistema o Procedimiento para la Evaluación**. Entendemos este sistema como el diseño que realiza el Equipo Directivos para llevar a cabo la evaluación del proyecto de dirección contestando a las preguntas: qué se va a evaluar, cuándo, cómo, y por quién será realizada la evaluación. Los resultados obtenidos en el estudio nos permiten afirmar que los Equipos directivos de centros femeninos muestran una mejor programación de la evaluación que los masculinos en lo que se refiere al qué, cómo y cuándo evaluar el Proyecto de Dirección. Los Equipos directivos no hacen referencia a las personas, colectivos y organismos que realizarán la evaluación.

Con estos resultados podemos afirmar que se ha cumplido este segundo objetivo específico de nuestro trabajo ya que se ha diseñado un modelo de Proyecto de Dirección que se adecúa a las necesidades detectadas en el centro y que ha podido ser elaborado por los equipos directivos participantes en el estudio. Los centros en sus proyectos de dirección realizan el Análisis de Contexto, analizan y definen el Modelo de Funcionamiento, a pesar de que no expresen bien cuál es la visión y que la revisión de los perfiles de funcionales no afecten a la distribución de las funciones del equipo y de sus miembros, realizan el Programa de

Actuación, analizan los Recursos y la Organización de los que dispone el equipo directivo, y crean un Sistema o Procedimiento para la evaluación.

OB 2.3) Diseñar y aplicar un modelo de evaluación del Proyecto de Dirección que permita conocer el grado de avance y progresión, y así realizar las modificaciones adecuadas.

La dimensión estudiada es la ***Evaluación del Proyecto de Dirección***. Entendemos por evaluación de seguimiento el análisis de los datos recogidos por el Equipo Directivo al finalizar el primer año de la puesta en marcha de su proyecto dirección. El análisis de esta dimensión la realizamos a través de cuatro subdimensiones:

- La ***Evaluación del Modelo de Funcionamiento***, es decir, el análisis de los resultados recogidos sobre el modo de organizarse y trabajar que adopta el equipo directivo en cuanto a la dirección, el liderazgo, y los roles y funciones. Analizados los resultados obtenidos, observamos que los Equipos Directivos no han realizado una evaluación de su modelo de funcionamiento.
- La ***Evaluación del Programa de Actuación***, entendiendo por tal la recogida de datos que permite al equipo directivo evaluar la ejecución del programa de actuación elaborado para dar respuesta a las necesidades detectadas. Los datos son recogidos a través de: objetivos trabajados, actividades realizadas, actuación de los responsables, cumplimiento de los criterios de evaluación y análisis de las desviaciones encontradas, las causas de las mismas y los posibles reajustes. Hemos constatado que (6 de los 7 equipos participantes) han realizado la evaluación de seguimiento del Proyecto de Dirección, han cumplido en gran medida (por encima del 75%) con los propósitos enunciados para el primer año de puesta en marcha del proyecto, y cuando se han desviado de lo previsto sistemáticamente han tomado decisiones para corregirlo (en un 93% de los casos).
- Mediante la ***Evaluación de los Recursos y la Organización*** se recogen los datos que permiten evaluar el funcionamiento de los elementos materiales, humanos y funcionales de los que dispone el Equipo Directivo para desarrollar su actuación de forma eficaz y eficiente. A la vista de los datos analizados, podemos concluir que los Equipos Directivos no realizan la evaluación de los aspectos señalados en esta subdimensión.

- La **Aplicación de la Evaluación y los Resultados obtenidos** permiten valorar si el Equipo directivo ha aplicado el procedimiento de evaluación inicialmente previsto y si ha analizado la adecuación de dicho procedimiento. Tras el análisis de los datos podemos concluir que no se ha realizado esta evaluación: evalúan las acciones realizadas pero no hacen después un proceso de reflexión sobre la evaluación realizada.

En consecuencia, vemos que la evaluación del proyecto de dirección realizada por los equipos se ha centrado en las actuaciones realizadas, constatando un alto nivel de logro de las mismas. La ausencia de evaluación en las otras tres subdimensiones analizadas puede estar relacionada, por una parte, con una deficiente explicación a los equipos directivos de la importancia de este aspecto en el proyecto de dirección y, por otra, con la poca necesidad que muestran los equipos directivos de analizar su propia organización. No obstante, tanto mediante la segunda entrevista realizada en esta fase, como mediante los cuestionarios estructurados aplicados al término de la misma, hemos podido recoger numerosos datos sobre los cambios producidos en relación a estos aspectos.

OB 2.4) Diseñar un modelo de asesoramiento que facilite un proceso adecuado de elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección, y evaluar su impacto.

Los Equipos directivos, y los directores y directoras de los centros educativos, han demandado históricamente formación para desempeñar sus funciones y así lo atestigua la larga historia de formación de directivos realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto desde los años 70 del siglo pasado, desde el cual se plantea y desarrolla la presente labor de asesoramiento; en este caso específicamente demandada y ofertada para elaborar y aplicar el proyecto de dirección. La formación ofrecida es siempre evaluada y con especial énfasis y profundidad en el caso de un diseño piloto o experimental como el presente.

Con el fin de conocer el grado de logro del objetivo se analizó la dimensión de la **evaluación del asesoramiento**, que se entiende como la interpretación de los datos que permiten analizar y describir la efectividad del asesoramiento. El análisis de esta dimensión se realiza en torno a una serie de variables: las motivaciones previas respecto al proyecto de dirección, las metas y los objetivos, los contenidos, la metodología, el trabajo en equipo, el

ambiente, la figura del asesor, la revisión y devolución del proyecto en sus diferentes fases, y una valoración global. Tras la valoración de los datos obtenidos podemos concluir que:

- Los miembros de los equipos directivos muestran mayoritariamente una *disposición favorable* hacia el proceso de asesoramiento y trabajo del Proyecto de dirección, motivada por la necesidad de tener un proyecto de dirección, por la disposición del profesorado para ayudar al centro y a los demás, yendo más allá de lo que sus funciones piden, por la disposición del equipo hacia el trabajo en equipo, la mejora y asunción de roles y funciones, y a la responsabilidad personal. Todo ello con el fin de colaborar para mejorar el funcionamiento del centro.
- Los equipos directivos valoran de forma positiva el trabajo realizado en el asesoramiento: sus metas y objetivos, los contenidos trabajados, la metodología empleada, las actividades realizadas, los materiales dispuestos, y el trabajo en equipo desarrollado.
- Aunque les ha resultado difícil, perciben como positivo el trabajo realizado para la elaboración del Proyecto de Dirección, y el proyecto de Dirección resultante es valorado como valioso para la vida del centro.
- El ambiente de trabajo es el aspecto más positivamente valorado por los equipos directivos ya que ha posibilitado la participación, implicación y colaboración de todos.
- Las aportaciones en las diferentes etapas del proceso realizadas por el asesor son valoradas positivamente por los miembros del Equipo Directivo, siendo el segundo aspecto mejor valorado, especialmente en lo referido a su claridad expositiva, capacidad de motivación y dominio del contenido. Las revisiones y devoluciones realizadas han sido clarificadoras y han servido para hacer reflexionar al equipo, modificar los aspectos necesarios y seguir motivados en el trabajo.
- Aunque el trabajo solicitado ha revestido dificultad, el asesoramiento recibido es calificado como bueno, importante, útil y coherente, relevante, práctico y claro.
- Las vivencias y sentimientos de los Equipos Directivos en el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección han sido positivos en todos los aspectos medidos: utilidad, significatividad, actividad, optimismo, integración, alegría, entusiasmo, ilusión y satisfacción.

A partir de estos resultados podemos afirmar que hemos logrado cumplir este cuarto objetivo específico ya que los equipos han expresado una valoración favorable del

asesoramiento y además valoran positivamente el trabajo realizado y la elaboración del proyecto de dirección. Las vivencias y sentimientos en los diferentes procesos han sido positivos, así como el ambiente de trabajo generado y las aportaciones del asesor en las diferentes etapas del proyecto.

El objetivo dos nos ha permitido diseñar un proyecto de dirección que responda a las necesidades de cada centro educativo, elaborar un modelo de evaluación que permita conocer el grado de avance del mismo y elaborar un modelo de asesoramiento que facilite todo el proceso. Podemos afirmar que hemos logrado este segundo objetivo ya que hemos logrado los tres objetivos específicos que lo forman.

OB 3) Evaluar el impacto que la elaboración y puesta en marcha del Proyecto de Dirección ha podido tener en la mejora de la actuación del equipo directivo y en los efectos consecuentes en el funcionamiento del centro.

La evaluación del impacto del Proyecto de Dirección en la mejora de la actuación del equipo directivo y los efectos consecuentes en el centro educativo es compleja y afecta a dos de las dimensiones trabajadas con los equipos directivos, concretamente está relacionado con: la puesta en práctica del modelo de funcionamiento interno del Equipo directivo, y la proyección de la actuación del equipo en la comunidad educativa.

OB 3.1) Analizar en qué medida se ha aplicado el modelo de funcionamiento interno definido por el equipo directivo y cómo se ha modificado su organización interna, su modelo de dirección, su estructura para el efectivo desempeño de sus funciones y el ejercicio de su liderazgo.

A) La primera dimensión que nos permite conocer el logro del objetivo es la **Estructura del Equipo Directivo**, que la entendemos como la organización interna que adopta el Equipo Directivo y que le permite realizar sus funciones, tanto individuales como de equipo. El análisis de esta dimensión ha sido realizado a través de dos subdimensiones: los Roles funcionales y los Roles de equipo.

- Las **Funciones del Equipo Directivo**, cuyo análisis se realiza a través de los datos recogidos respecto a los distintos tipos de funciones realizadas por el Equipo Directivo (representación, información, planificación, coordinación, control-evaluación, dirección, animación, y administración y gestión de recursos) y el grado de asunción

de las funciones atribuidas, su realización, la importancia atribuida y la viabilidad percibida en relación a cada una de ellas. El análisis de los datos obtenidos nos permite, en primer lugar, constatar la similitud encontrada entre la muestra y el estudio de Gairín y Villa (1998) en cuanto a asunción, realización, importancia y viabilidad de las funciones del Equipo Directivo evaluadas.

Existe una diferencia importante en el modo de *asunción* de funciones antes y después de la intervención, observándose en el segundo momento de la medida una variación en la asunción de funciones hacia el modelo colegiado. Las funciones que los equipos directivos asumen colegiadamente son tras la intervención 18/31, frente a las 13/31 que se asumen de forma individual. De forma individual se asumen funciones que pertenecen a la categoría de Representación, Dirección, y Administración y Gestión de Recursos, además de algunas funciones de las categorías de Información, Coordinación, y Animación relacionadas con las relaciones externas. Por otra parte, se asumen de forma colegiada las funciones de la categoría de Planificación, Control-Evaluación y Animación pedagógica.

Hemos constatado que también aumenta el grado de la *realización*, la *importancia* de las funciones y la *viabilidad percibida* en todas las categorías de funciones en el segundo momento de la medida.

En lo que respecta a la *Realización* de las funciones atribuidas al equipo podemos concluir que:

- Los equipos directivos realizan las funciones de representación e información con un nivel aceptable, pero no están entre las que se trabajan de forma intensa.
- Las funciones de control-evaluación, y administración y gestión de recursos son las que los equipos directivos perciben como menos realizadas inicialmente y en las que entienden que deben hacer un mayor esfuerzo para su realización, constatando una mayor realización tras la intervención, salvo en la categoría de Representación.
- En las funciones de planificación, coordinación, dirección los equipos no solamente perciben que las, realizan y a un buen nivel, sino que aumenta su percepción de realización tras la intervención.

- En las función de animación observamos que la animación para la participación y el clima, los equipos aumentan su percepción tras la intervención. En cuanto a la animación pedagógica la percepción no es tan positiva ya que las valoraciones en la segunda medida, siendo positivas, son modestas e incluso en la animación a la innovación los equipos perciben que tienen que hacer un mayor esfuerzo para la realización. En cuanto a las relaciones externas los equipos perciben que realizan bien la función de intercambio con otros centros y que tienen que hacer un mayor esfuerzo en el intercambio con otros centros.
- Los equipos directivos entienden que las funciones de planificación y dirección son muy importantes en sus tareas como directivos y así lo reflejan con unos valores altos en la realización tras la intervención.

Con respecto a la *Importancia Atribuida* podemos afirmar que:

- Las categorías de funciones de planificación, coordinación, dirección, animación, y control-evaluación, incrementan sus valores en la segunda medida.
- La categoría de representación disminuye sus valores en el segundo momento de la intervención, lo que viene a reflejar la pérdida de importancia que para los equipos directivos tiene esta función.
- La categoría de administración y gestión de recursos y la de información presentan un comportamiento desigual, dependiendo de la tipología de los centros.

En lo referente a la *Viabilidad* podemos afirmar que, en general, las medias aumentan entre los dos momentos de la medición. No sucede lo mismo en la categoría de Administración y Gestión de Recursos, lo que muestra una pérdida de confianza de los miembros de los equipos directivos hacia la viabilidad del desarrollo de este tipo de funciones.

Se observan también diferencias en los mapas de *importancia–realización* antes y después de la intervención.

- No hay ninguna función en la zona de *Sobreesfuerzo*, lo que significa que todas las funciones son valoradas como suficientemente importantes y pertinentes para el Rol del Equipo Directivo.

- En la zona de Baja-Prioridad se mantienen en ambos momentos dos funciones que implican las relaciones externas: “promover el intercambio con instituciones locales” y “animar al intercambio con otros centros”.
 - En la zona de *Concentración* disminuye el número de funciones (de 23/31 funciones en el primer momento a 16/31 tras la intervención): Las funciones que permanecen en la zona de *concentración* pertenecen a las categorías de : Representación, Información, Control-Evaluación Administración y Gestión de Recursos y algunas funciones de Animación Pedagógica.
 - En coherencia con lo anterior, en la zona de *Mantenimiento* aumentan el número de funciones después de la intervención (de 6/31 funciones en el primer momento a 13/31 tras la intervención): En esta zona se sitúan las categorías de Planificación, Coordinación, Dirección y Animación Pedagógica.
- La segunda subdimensión trabajada hace referencia a los ***Roles de Equipo***, entendiendo éstos como lo hace Belbin (2000:25), “*la forma de comportarse, contribuir y relacionarse en el trabajo*”. Los datos los obtenemos tras el análisis de dos tipos de variables: los roles de equipo adoptados (cerebro, investigador de recursos, impulsor, cohesionador, coordinador, monitor evaluador, finalizador, implementador y especialista) y la combinación de roles de equipo directivo resultante (orientación a personas, orientación a tareas y orientación a ideas).

Es importante constatar que los equipos de la muestra se comportan inicialmente como equipos de otros estudios, y así lo constatamos al compararlos con los estudios previos de Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006) en lo que se refiere a distribución de roles, siendo los roles de Implementador, Cohesionador y Especialista los más presentes y altamente puntuados.

Respecto a la combinación de roles se observa que:

- Los valores iniciales encontrados en cuanto a Orientación a Ideas, Personas y Tarea en la muestra no difieren con los encontrados en los estudios anteriormente señalados: en primer lugar, la orientación a tareas; en segundo lugar, a personas; y en tercer, lugar a ideas.

- En el segundo momento de la medida varían las puntuaciones de los roles: aumentando los Roles de Implementador, Especialista y Cerebro; y disminuyendo los de Cohesionador, Investigación de Recursos, Impulsor y Finalizador.
- En ambos momentos de la medida el orden de la combinación de roles predominante se mantiene constante: en primer lugar, a tareas; en segundo lugar, a personas, y en tercer lugar, a ideas. Sin embargo, tras la intervención el aumento o disminución de la presencia sí es importante: la orientación a ideas aumenta en más de un punto; la orientación a tareas aumenta en menos de un punto; y la orientación a personas disminuye alrededor de un punto; lo cual lo valoramos como una tendencia adecuada en la orientación del equipo al incrementar su atención a las ideas y avanzar así hacia una distribución más equilibrada.

En síntesis, respecto al impacto del Proyecto de Dirección en el estructura del Equipo Directivo podemos concluir que ese impacto se produce en el sentido de un aumento de asunción de funciones hacia el modelo colegiado por parte del equipo directivo; del mismo modo, se constata un aumento relevante de la realización, de la importancia de las funciones y de la viabilidad percibida para el desarrollo de las mismas. En el mapa de importancia-realización hay un aumento de funciones en la zona de mantenimiento en el segundo momento de la medida. Con respecto a los roles de equipo, podemos afirmar que las variaciones de puntuación detectadas favorecen un mayor equilibrio de roles en el Equipo directivo.

B) La novena dimensión está relacionada con la **Organización y Funcionamiento del Equipo Directivo**, entendiéndola como el conjunto de recursos, programas de actuación y modos de funcionamiento que emplea el Equipo Directivo. Los datos nos permiten concluir que:

- En los Equipos directivos se percibe un aumento importante en *la organización del trabajo* del propio equipo, con porcentajes de aumento en torno al 70%. Los Equipos directivos se hacen conscientes de la necesidad de un plan de actuación del Equipo Directivo y ello se refleja en el incremento del número de planes existente una vez se ha intervenido con el Equipo Directivo.

- En cuanto al *funcionamiento interno* de los equipos, predomina el modelo en el que el director actúa como coordinador y el resto del equipo depende funcionalmente de él, aunque también aumenta el porcentaje de los equipos en los que el peso de los componentes del equipo es igual; en cuanto al desempeño de las tareas, también aumenta el que cada miembro realiza las funciones que tiene encomendadas pero consultando al equipo. A la hora de la toma de decisiones, aunque el consenso es lo más valorado, la decisión por parte del director no desaparece. En la toma de decisiones los pasos de: comunicar la decisión, informar, definir el problema y definir alternativas son los más realizados; el procedimiento de toma de decisiones más frecuente es discutir hasta tomar una decisión asumida, en segundo lugar acatar la mayoría, en tercer lugar que el director toma la decisión, y como proceso menos frecuente el abandono del tema.
- En cuanto a la *organización* del equipo, los aspectos que más han mejorado son los referidos a la existencia de procedimientos para el seguimiento de acuerdos que pasa del 46% al 64%, y la responsabilidad de elaborar un orden del día y levantar actas, que pasa del 84% al 94%. Es destacable que los porcentajes medios en el segundo momento de la medida son cercanos al 70%.
- En cuanto a la *satisfacción* con el funcionamiento global del equipo directivo observamos que todos los ítems se mantienen en sus medias o las suben ligeramente. Los valores de las medias son de nivel medio alto y alto, oscilando entre un 3,6 y un 4,2 en una escala de 1 a 5.
- Observamos que los ítems que expresan un mayor grado de satisfacción son: el acuerdo con la jerarquía existente, la confianza y apoyo mutuos, la coordinación y coherencia de actuaciones, la capacidad de abordar conflictos, y las expectativas positivas en relación a la proyección en la comunidad.

C) El **liderazgo del Equipo Directivo** es otra de las dimensiones analizadas. Entendemos el liderazgo como la capacidad del equipo directivo para ejercer influencia en los miembros de la comunidad educativa. Las variables que nos han proporcionado los datos para determinar el logro del objetivo son: el *estilo de liderazgo adoptado*, con las respectivas puntuaciones en los estilos y factores de: dejar hacer, transaccional (excepción y contingencia) y transformacional (motivación inspiracional, consideración individual, estimulación intelectual e influencia idealizada); y los resultados de la organización (en términos de esfuerzo extra, eficacia, satisfacción); los ámbitos de funcionamiento del centro en los que el equipo directivo

asume un liderazgo; y las *actitudes y habilidades* que los equipos directivos perciben poseer para el ejercicio de su liderazgo.

- El perfil inicial de los equipos directivos tomados en su totalidad es de un conjunto que presenta unos comportamientos escasos en el *estilo Laissez-Faire* (con valor 1 en una escala de 0 a 4); en cuanto al *estilo Transaccional*, tienen comportamientos de este estilo de una manera moderada, siendo menor las veces que ejercen un liderazgo por excepción (1,8) que por contingencia (2,6). El *estilo transformacional* es el que presenta una mayor frecuencia de comportamientos de los equipos. Destaca la consideración individual (2,9), seguido de la influencia idealizada (2,8), en tercer lugar se sitúa el factor motivación inspiracional (2,7) y en último lugar el factor estimulación intelectual (2,5). Los valores están medidos en escala de 0 a 4.
- Analizados los resultados tras la evaluación inicial, podemos concluir que en la muestra de nuestro estudio, al igual que sucede en los estudios de Poblete y García Olalla (2002), y en García Olalla, Poblete y Villa (2006), se muestra una mayor frecuencia en las conductas relacionadas con la *Consideración individual*, siendo las menos ejercidas las de *Estimulación intelectual* y la *Motivación Inspiracional*.
- Se observan diferencias en los estilos de liderazgo y los resultados en la organización en función de la titularidad de los centros, siendo los perfiles iniciales, en general, más altos en los centros masculinos que en los femeninos.
- Se observan aumentos en el estilo de liderazgo transformacional después de la intervención. Estos aumentos pueden parecer pequeños pero deben ser interpretados en el marco temporal de la puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección. Los aumentos en el segundo momento de la medida de *esfuerzo extra*, y *satisfacción* son escasos y están relacionados con el aumento del estilo transformacional ya que, los estilos *laissez-faire* y *transaccional* permanecen constantes. El valor de la *eficacia organizacional* permanece constante. Cabe también esperar que estos resultados sigan mejorando en la media en que se incrementen las acciones transformacionales. En cuanto a los resultados en el centro, coinciden con los estudios de Poblete y García Olalla (2002) y García Olalla, Poblete y Villa (2006) siendo la *Eficacia* el factor que más nivel alcanza, seguido de *Satisfacción* y de *Esfuerzo Extra*.
- Se constata, también, una variación en la *Asunción de ámbitos de liderazgo* por parte del Equipo Directivo antes y después de la intervención, aumentando el número de ámbitos que se sitúan en el cuadrante de Aceptación. Así mismo se observan diferencias en función de la titularidad de los centros, siendo los centros de titularidad masculina los que

más varían, situando en el cuadrante de aceptación los ámbitos de: “representación del centro”, “burocrático-administrativo”, “pedagógico”, “relaciones humanas”, y “animación de toda la comunidad”. Permanece en zona de dejación el ámbito de la “innovación y el cambio”.

- Tomando la totalidad de la muestra, se observa una variación en la situación de las *actitudes y habilidades* percibidas para ejercer el liderazgo por los Equipos Directivos tras la intervención, mejorando el desarrollo de actitudes y habilidades. En relación a los resultados en función de la titularidad, observamos que hay modificaciones en ambos tipos de centros, siendo los masculinos los que más desarrollan sus actitudes y habilidades.

En conclusión, respecto al objetivo de liderazgo podemos afirmar que el estudio ha posibilitado conocer el estilo de liderazgo de los equipos directivos de la muestra, los cuales presentan mayor frecuencia de actuaciones en el estilo *Transformacional*; y se comprueba que, tras la elaboración y puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección, los equipos directivos aumentan comportamientos en el estilo de liderazgo transformacional, asumen en mayor medida el liderazgo en los diferentes ámbitos del centro y han incrementado sus actitudes y habilidades de liderazgo. Sin embargo, necesitan prestar aún una mayor atención a la innovación y el cambio, y seguir desarrollando habilidades y actitudes para ello, de forma que puedan mostrar más comportamientos de estimulación intelectual y motivación inspiracional.

OB 3.2) Analizar los cambios que se hayan producido en la actuación del equipo directivo en relación a la comunidad educativa así como los eventuales efectos que ello haya podido tener en el desarrollo de los proyectos del centro, el funcionamiento de las estructuras y el sistema relacional, y en la satisfacción general del equipo directivo que de ello se deriva.

La dimensión, *Proyección Interna de la Actuación*, contribuye del mismo modo que las anteriores dimensiones a la consecución del tercer objetivo. Esta dimensión es compleja al estar integrada por cinco subdimensiones que nos aportan valiosa información para estimar la consecución del objetivo. Entendemos como Proyección Interna las actuaciones desarrolladas por el Equipo Directivo respecto a la comunidad educativa y el modo de realizarlas. Las subdimensiones que integran esta dimensión son: Modelo de Dirección Adoptado,

Funcionamiento de las Estructuras, Proyectos de Centro, Animación y Dinamización de la Comunidad Educativa, y Valoración de la Actuación.

- La primera **subdimensión** es el **Modelo de Dirección adoptado** entendiéndolo como el modo con el que el Equipo asume sus relaciones con el resto de la comunidad. Tras la valoración de los datos obtenidos podemos concluir que:
 - Los equipos directivos participantes muestran tras la intervención un modelo de dirección más participativo que lo que mostraban antes de la misma, siendo los centros masculinos los que presentan unas mayores diferencias.
 - El modelo autogestionario de dirección no es asumido de una forma significativa por los equipos directivos participantes en la experiencia.
 - Tanto en los equipos de titularidad masculina como en los de titularidad femenina hay una disminución del modelo consultivo en el segundo momento de la medición, y un aumento en el modelo participativo.
 - Los centros de titularidad femenina presentan valores de estilo participativo muy superiores a los centros de titularidad masculina, tanto en el primer momento como en el segundo y, por el contrario, los centros masculinos presentan valores de estilo de dirección consultivo mayores que los de titularidad femenina.
- La segunda **subdimensión** es la relacionada con el **Funcionamiento de las Estructuras**, entendiéndolo como la marcha global de los órganos del centro. Tras la valoración de los datos obtenidos podemos concluir que:
 - Los centros evaluados, en general, presentan una mejora en cuanto al funcionamiento global de las estructuras del centro, siendo los centros masculinos los que mayores incrementos presentan.
 - En lo que respecta a la Eficacia, Proyección y Coordinación de los órganos que integran la estructura del centro, podemos asegurar que todos ellos mejoran en el segundo momento de la medida siendo la participación de los padres y de los alumnos los aspectos peor valorados. En el aspecto de *Eficacia*, los órganos con mayores valoraciones son el Equipo Directivo y el Claustro. En el de *Proyección*: el personal de servicios, el claustro y los órganos de coordinación pedagógica. En *Coordinación*, el órgano mejor evaluado es el equipo directivo. En el aspecto de eficacia, son los centros femeninos los que presentan una mayor diferencia en la puntuación entre los dos momentos de la medida, no así en cuanto a la Proyección y Coordinación que son los centros masculinos.

- *Respecto a la Eficacia*, entendida como la agilidad y calidad en los procesos de deliberación y toma de decisiones, observamos que:
 - La eficacia percibida por los equipos directivos es, en general, satisfactoria.
 - Las valoraciones de la eficacia cuando se tiene en cuenta a todos los centros participantes en la experiencia aumentan en el segundo momento de la medida con respecto a la primera.
 - Los órganos que más aumentan su eficacia son: Coordinación pedagógica, Participación de padres y Participación de alumnos
 - Los órganos que menos aumentan en eficacia son: Consejo escolar y Personal Económico-Administrativo.
 - En las valoraciones de los equipos directivos de centros masculinos todos los centros aumentan sus medias en el segundo momento de la medida con respecto al primero, mientras que en los femeninos son 6 de los 8 los que lo hacen.
- *Respecto a la Proyección*, entendiendo que las decisiones de los órganos trascienden al funcionamiento del centro y son aplicadas coherentemente con los objetivos y los planes marcados, se constata que:
 - En general, la percepción de la proyección aumenta de forma relevante en la segunda medida.
 - Los órganos que más aumentan su proyección son: Personal de servicios, Claustro, y Coordinación Pedagógica
 - Los peor valorados son los órganos para la participación de los alumnos y de los padres, no alcanzando valores de suficientemente satisfactorio.
 - Los centros femeninos son más críticos con la proyección del órgano claustro y deberían estudiar el modo de aumentar la proyección en este colectivo; mientras que los centros masculinos se muestran más críticos con los órganos del consejo escolar y equipo directivo.
- *Respecto a la Coordinación*, entendida como el mantenimiento de relaciones de colaboración fluida y eficaz con el resto de la comunidad educativa, hemos hallado que:
 - Se producen un aumento importante en las medias en el segundo momento de la medida en 7 de los 8 órganos, especialmente en: Personal Económico-Administrativo, Participación de alumnos y Personal de servicios.

- La media del órgano equipo directivo en lo que respecta a la coordinación disminuye en la segunda medida; sin embargo, sigue manteniendo valores altos.
 - Los órganos de participación de los alumnos y participación de los padres aumentan sus medias en el segundo momento de la medida, aunque no alcanzan el nivel de suficientemente satisfactorio.
 - Los equipos femeninos conceden valores más bajos al claustro, al personal económico-administrativo y al personal de servicios, que al resto de los órganos y elementos estudiados; mientras que los masculinos, aumentan su media en todos sus órganos en el segundo momento de la medida.
- En la tercera **subdimensión** se estudian los **Proyectos de Centro**. En relación con los planteamientos institucionales (PEC, PCC, Plan Anual), se valora su elaboración, participación, contenido, objetivos, ser un referente para la actuación, coordinación, evaluación, revisión y mejora, desarrollo profesional y satisfacción. Analizados los resultados podemos concluir que:
 - En cuanto a los proyectos de centro se perciben diferencias relevantes antes y después de la intervención. Se constatan mejoras más significativas, por este orden, en El Proyecto Educativo de Centro (PEC) en primer lugar, seguido del Plan Anual, y en tercer lugar el Proyecto Curricular de Centro (con aumentos promedio de 0,55 puntos, 0,35 puntos y 0,24 puntos respectivamente).
 - En referencia al PEC los centros femeninos son los que muestran diferencias más grandes; en el PCC, por el contrario, la diferencia es más amplia en los masculinos; y no hay diferencias significativas en el Plan Anual.
 - *En relación con el Proyecto Educativo de Centro:* En general los ítems aumentan en el segundo momento de la medida con un promedio de 0.50 puntos. Los aspectos que más mejoran son: es guía y referencia de las actuaciones, el proceso de elaboración ha sido participativo, el PEC ha sido elaborado, y su aplicación es evaluada de forma sistemática.
 - *En relación con el Plan Anual:* se constatan mejorías más significativas que las experimentadas en el P.C.C y menores que las encontradas en el P.E.C. Los aspectos que mayores aumentos experimentan son: es guía y referencia de las actuaciones del centros, su aplicación es evaluada de forma sistemática, el grado de

satisfacción de los implicados es elevado, y establece claramente los objetivos a conseguir. Como aspectos con medias más elevadas destacan: el Plan Anual ha sido elaborado, establecen claramente los objetivos a conseguir, su contenido ha sido consensuado y es representativo de las posturas de los implicados, el proceso de elaboración ha sido participativo.

- *En relación con Proyecto Curricular de Centro:* Se constatan mejoras, aunque no tan significativas como en el P.E.C con un aumento promedio de los 0,24 puntos. Los aspectos que elevan sus medias en los grupos estudiados son: han sido elaborados, es guía y referencia de las actuaciones del centro, su aplicación es evaluada de forma sistemática, sus revisiones permiten la reflexión, detección de necesidades y nuevos planes, y el grado de satisfacción de los implicados. Si comparamos los centros masculinos con los femeninos, observamos que las mejoras son mayores en este caso, entre los centros femeninos. Únicamente el ítem ayuda a la promoción personal y profesional de los implicados disminuye su media en el segundo momento de la medida en los dos tipos de centro.
- En la cuarta **subdimensión** denominada *Animación y dinamización de la Comunidad Educativa* se pretende analizar y valorar en qué medida se dan en el centro ciertas características y actuaciones deseables, por parte del equipo directivo y de la comunidad educativa, en relación a las variables de: clima relacional, participación, situaciones de conflicto, grupos de trabajo, motivación, e innovación y cambio. Analizados los resultados podemos concluir que:
 - En general los aspectos referidos a Clima relacional, Participación, Conflicto, Trabajo en grupo, Motivación, e Innovación, tanto en lo que respecta al Equipo directivo como a la Comunidad Educativa aumentan su valoración en el segundo momento de la medida.
 - Existen diferencias entre los centros de titularidad femenina y masculina en los dos momentos de la medida que, en general, crecen en el segundo. En relación al Clima, Participación, y Grupos de Trabajo son los equipos masculinos los que presentan mayores diferencias tras la intervención. Los equipos femeninos presentan mayores diferencias en Motivación y en Innovación y cambio. En la Solución de conflictos los valores en ambos grupos son muy similares.

- *En relación con el Clima Relacional:*

- Los Equipos Directivos de la muestra tienden a valorar de manera más alta las características del *equipo directivo* que las de la *comunidad educativa*.
- Las actuaciones de los *equipos directivos* siempre aumentan los valores de sus medias en el segundo momento de la medida con un incremento promedio de 0,24 puntos. La característica más valorada es “está abierto para las consultas y propuestas de todos los estamentos”, y la característica menos valorada es “analiza y discute con los interesados sobre metas y objetivos de la institución”.
- Las características de la *comunidad educativa* siempre aumentan sus valores de las medias en el segundo momento de la medida con un incremento medio de 0,22 puntos. Los aspectos más valorados son: “se sienten identificados con los objetivos de la institución” y “se muestra una disposición a la colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo del trabajo”.
- Las características menos valoradas en la *comunidad educativa* son: “consultan y elevan propuestas frecuentemente al Equipo Directivo”, “son capaces de autoevaluar sus actuaciones con los demás y comunicar dificultades”, “aceptan valoraciones y juicios de los demás y las tienen en cuenta”, y “promueve la creación de situaciones de trabajo cooperativo entre profesores, tanto dentro como fuera del aula”.
- Los centros masculinos muestran una tendencia a la menor valoración en las actuaciones de la comunidad educativa que los centros femeninos.

- *En relación a la Participación:*

- En general las acciones del equipo directivo aumentan en el segundo momento de la medida (con promedios de 0,10 puntos).
- En general, los datos de los centros masculinos presentan valores mayores que los femeninos.
- La valoración más alta en el Equipo Directivo es “consulta con los implicados antes de tomar decisiones que les afecten”.
- Las actuaciones que más han aumentado en el Equipo Directivo son “trata de que las decisiones sean tomadas por los implicados, solo decide en caso

de desacuerdo o confrontación” y “supervisa estrechamente la puesta en marcha de las decisiones tomadas”.

- En general las acciones de los miembros de la comunidad educativa, elevan su valoración en el segundo momento de la medida, excepto en la acción “demandan autonomía en su funcionamiento”. Las que más han aumentado son “están dispuestos a implicarse y asumir mayores responsabilidades en el funcionamiento del centro” y “asumen como positivo, la evaluación de sus actuaciones”. La más valorada es “asumen como positivo la evaluación de sus actuaciones” (3,11.).
- No existe ninguna diferencia en los miembros de la comunidad educativa entre los centros masculinos y femeninos.
- La acción “los responsables realizan su propia autoevaluación y la comunican al ED” se sitúa siempre por debajo de (3) suficiente.

- *Respecto a las Situaciones de Conflicto:*

- Las acciones analizadas de los equipos directivos muestran valores en dirección a una mayor participación en la resolución de los conflictos tras la intervención, siendo su actuación más frecuente “se informa e interviene tomado decisiones”.
- En lo que respecta a la comunidad educativa, las acciones hacia la participación en la resolución de los conflictos aumentan también tras la intervención especialmente en “acepta las mediaciones e intervenciones del Equipo Directivo en situaciones de conflicto”.
- Si comparamos los centros masculinos y femeninos, no existen diferencias entre ambos grupos salvo en la acción “Propone un proceso para analizar la situación, debatirla y que se llegue a un acuerdo consensuado sin tomar él la solución”, cuyas medias aumentan en los femeninos y disminuyen en los masculinos.

- *Respecto a los Grupos de Trabajo:*

- Todos los aspectos referidos al Equipo Directivo aumentan su media en el segundo momento de la medida, a excepción de “deja total libertad y autonomía a los grupos para que elijan su forma y organización del

trabajo”. El aspecto que más aumenta en la segunda medida es “propone estrategias y dinámicas de trabajo para desarrollar las reuniones de los grupos”.

- En cuanto a los miembros de la comunidad educativa, los dos aspectos que la componen: “solicitan orientación para mejorar la organización de sus sesiones de trabajo” y “desarrollan fórmulas autónomas y creativas para la organización y rendimiento en el trabajo” aumentan su media en el segundo momento, siendo el primero el aspecto que más aumenta.
- Entre los centros femeninos y masculinos no existen grandes diferencias.

Respecto a la Motivación:

- Las acciones del equipo directivo en relación a la motivación tienden a aumentar tras la intervención, especialmente en lo referente a “analiza las dificultades para participar en los trabajos y pone en práctica estrategias para incrementar la participación” y “facilita la formación de las personas”.
- Todas las características que hacen referencia a las actuaciones de la comunidad educativa aumentan sus medias en el segundo momento, especialmente en “se muestran motivados hacia el trabajo”.
- Al comparar las actuaciones del equipo directivo en los centros masculinos con los femeninos, cuando analizamos los valores de los equipos directivos, observamos grandes semejanzas tanto en los ítems que aumentan sus medias como en los que las disminuyen. Lo mismo sucede cuando observamos las actuaciones de la Comunidad educativa.

- *Respecto a la Innovación y Cambio:*

- La mayoría de los aspectos analizados aumentan su media en el segundo momento de la medida con un promedio de 0,3 puntos.
- Los aspectos que más valor alcanzan son “utiliza estrategias específicas para detectar necesidades de cambio y mejora en el centro”, “la formación continua” y “prevé las tensiones que puede provocar ciertos cambios y las analiza”.
- Si comparamos los centros femeninos con los masculinos, observamos muchas similitudes en las percepciones tanto de los equipos directivos

como de la comunidad educativa. En cuanto a los ítems que no coinciden en ambos tipos de centros, los femeninos muestran mayores dificultades en: la reflexión conjunta, intercambio con otros centros, y la realización de proyectos de trabajo en equipo. Los equipos masculinos se mantienen más uniformes pues son ítems aislados de diversos campos los que descienden sus medias, concretamente en: los instrumentos para la innovación y la mejora, la generalización en el centro de las mejoras y la actitud ante las resistencias.

- Finalmente, La *valoración de la actuación*, entendida como la calificación que el propio equipo directivo hace como balance respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo, constituye la quinta subdimensión dentro del análisis de la Proyección interna de la Actuación. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que:
 - Valorando globalmente la actuación y tomando a todos los grupos de la muestra para medir el impacto de la actuación, podemos afirmar que existen diferencias entre antes y después de la intervención que se reflejan en una valoración más positiva en el segundo momento de la medida.
 - Existe diferencia en función de la titularidad del centro. Los centros masculinos presentan un mayor incremento en su satisfacción, aunque la diferencia no sea demasiado acusada. Sin embargo, los centros femeninos los que muestran mayor satisfacción en la valoración global.
 - Los Equipos Directivos se muestran medianamente satisfechos de forma global con su trabajo; sin embargo, la insatisfacción decrece ligeramente tras la intervención.
 - Los equipos directivos de centros masculinos en general presentan medias menores en los ítems evaluados que los femeninos, por tanto, aunque ambos tipos de centro se muestran satisfechos esta satisfacción es mayor en los equipos directivos de los centros femeninos.

En conclusión, en cuanto a la proyección interna de la actuación, podemos afirmar que en cada una de las cinco subdimensiones que la componen los resultados, en general, mejoran después de la intervención: Modelo de dirección adoptado, Funcionamiento de las estructuras, Proyectos de centro, Animación y dinamización de la comunidad educativa, y Valoración de la actuación.

OB 4) Conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección.

Finalmente, los miembros del Equipo Directivo durante todo el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección han experimentado diferentes sensaciones y percepciones respecto a las relaciones de grupo, y su satisfacción personal con el proceso de elaboración y con el producto. El objetivo se ha evaluado a través de dos dimensiones: *el proceso de elaboración del proyecto de dirección y el proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de dirección*; teniendo en cuenta: lo vivido y lo sentido, la importancia atribuida, las dificultades encontradas, las aportaciones y las contribuciones identificadas, la satisfacción con el proceso y la satisfacción con el resultado.

- *El Proceso de Elaboración del Proyecto de Dirección* hace referencia a la construcción por parte del Equipo Directivo de su propio proyecto de dirección. Analizados los datos proporcionados podemos concluir que:
 - La vivencia de la elaboración del Proyecto de Dirección ha sido positiva y ha generado bienestar.
 - La elaboración del Proyecto de Dirección no ha estado exenta de dificultades, relacionadas con las inseguridades, el tiempo y la dificultad para escribir.
 - Perciben el Proyecto de Dirección como una realidad inacabada.
 - La elaboración del Proyecto ha servido para construir y cohesionar al Equipo Directivo.
 - Los Equipos Directivos perciben la necesidad de compartir el Proyecto de Dirección con la Comunidad Educativa.
 - El trabajo en Equipo presenta dificultades y es percibida la necesidad de delegar.
 - Los equipos perciben la necesidad de evaluar.
 - Los equipos directivos se sienten satisfechos con la elaboración del Proyecto de Dirección.
 - Los miembros de los Equipos Directivos muestran satisfacción tanto desde el punto de vista personal como grupal.
 - Una vez dentro del proceso de elaboración del Proyecto de Dirección, la satisfacción ha sido grande.

- La segunda dimensión evaluada en este cuarto objetivo ha sido El *Proceso de Desarrollo, Puesta en Marcha y Evaluación del Proyecto de Dirección*, y se entiende como tal el proceso de implementación de lo programado en el proyecto de dirección y la posterior valoración para determinar lo que se ha logrado y lo que no se ha logrado. Tras el análisis de los resultados podemos concluir que:
 - La vivencia del desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección ha sido positiva, ya que ha promovido la reflexión, el desarrollo del centro y la participación de la comunidad educativa.
 - El proceso no ha estado exento de dificultades.
 - Perciben el Proyecto de Dirección como una realidad inacabada.
 - Se perciben dificultades de funcionamiento del propio equipo por la falta de cultura de trabajo en equipo, la dificultad para aplicar el modelos de roles de equipo.
 - La dificultad de hacerse visible como equipo en la Comunidad Educativa y no como cargos unipersonales sin entidad como equipo.
 - Dificultad de hacer partícipes a las personas del Proyecto de Dirección.
 - El desarrollo, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección ayuda a visualizar la vida del centro.
 - Se ha implantado el estilo de liderazgo que se quería desarrollar.
 - La comunidad Educativa en general percibe que algo está cambiando, que el proyecto es real y se implanta.
 - Se percibe un alto grado de satisfacción personal y como equipo, y la necesidad de seguir mejorando.
 - La implicación de la comunidad educativa en el proyecto también genera satisfacción en el equipo.
 - Los Equipos Directivos miran al futuro con optimismo.
 - Es un momento importante y positivo por lo logrado.
 - Aunque no todo es positivo, aún falta tiempo y organización.
 - La evaluación es un punto de partida para nuevas actuaciones, se está aprendiendo a evaluar y eso se considera importante para mantener vivo el proyecto. Es un camino para la mejora.

En conclusión, podemos afirmar que el objetivo ha sido conseguido pues la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección ha permitido conocer las percepciones, vivencias y sentimientos de los miembros del Equipo Directivo. Además, el

análisis de las manifestaciones revela que, en general, el balance que los equipos realizan del proceso y sus resultados ha sido positivo. Todos los equipos directivos ven la necesidad del Proyecto de Dirección y de la consolidación del equipo; cinco de los siete casos participantes se manifiestan altamente satisfechos con el proceso y los resultados, mientras que otros dos equipos son más parcos en sus manifestaciones.

7.2. Limitaciones

Las principales limitaciones halladas en el desarrollo de este trabajo han sido las siguientes:

- La ausencia de información disponible respecto a estudios empíricos previos sobre la elaboración del Proyecto de Dirección por parte de los aspirantes a directores y/o por parte de los equipos directivos. Como consecuencia, la ausencia de datos relacionados con la puesta en marcha y la evaluación de la implantación del Proyecto de Dirección, que permitan el contraste los datos hallados en el presente estudio.
- La muestra participante en el presente estudio, tanto en cuanto a número de centros participantes no es excesivamente alta y como por centrarse en un determinado tipo de centros, aunque hayan manifestado características similares a otro tipo de centros, limita el análisis cuantitativo de los resultados y la posibilidad de generalización de los mismos.
- Respecto al análisis de los datos, a nivel cuantitativo, hubiera sido deseable disponer de una muestra de mayor tamaño para analizar la significatividad de los datos obtenidos. Respecto al análisis cualitativo, se podría haber realizado un análisis más sistemático mediante el empleo de alguna herramienta informática específica de apoyo.
- El corto espacio temporal transcurrido entre los dos momentos de la toma de datos que imposibilita la observación de modificaciones en aspectos sometidos a estudio que necesitan de un periodo más largo de ejercicio para consolidarse. Hubiera sido deseable prolongar el estudio durante el periodo temporal completo de implantación del Proyecto de Dirección. Sin embargo, esto excedía el contrato de trabajo establecido con los centros participantes en la experiencia.

- Por otra parte, el extenso número de dimensiones y variables que ha sido contempladas como objeto de estudio ha sobredimensionado el volumen de datos para analizar y la extensión del documento resultante. La selección de dimensiones y variables se realizó inicialmente guiados por su empleo y utilidad en el contexto de la intervención práctica desarrollada en el contexto natural del trabajo. Sin embargo, la sistematicidad requiere de un trabajo de investigación en la recogida y posterior procesamiento y análisis de los datos, hace difícilmente abordable su manejo. Por ello se recomienda que, de cara al desarrollo de futuros trabajos de investigación, se seleccione y delimite en mayor medida las variables estudiadas para poder profundizar en su análisis.

7.3. Sugerencias para futuras investigaciones

Tanto por la escasa investigación previa disponible y las limitaciones halladas en este estudio, como por las conclusiones que avalan los potenciales beneficios derivados del trabajo con el Proyecto de Dirección por parte de los equipos directivos, se recomienda desarrollar y ampliar esta temática de trabajo e investigación. A partir de las lecciones aprendidas en el presente trabajo, proponemos algunas consideraciones a tener en cuenta tanto para la intervención como para la investigación.

- A. Se recomienda reforzar y extender la formación de los Equipos Directivos de los centros educativos para elaborar sus proyectos de dirección, dado que éste se ha mostrado como un instrumento útil con un impacto positivo en la actuación posterior del Equipo Directivo.
- B. Es deseable dar continuidad a la formación con otras formas de asesoramiento que, a juicio de los Equipos Directivos participantes en esta muestra, constituye un apoyo valioso para los procesos de aplicación y evaluación del Proyecto de Dirección elaborado.
- C. El modelo propuesto avala la importancia de ampliar la visión predominante de Proyecto de Dirección como un Programa de Actuación, incluyendo la revisión y definición de un modelo de funcionamiento para el propio Equipo Directivo que contemple su liderazgo, su estructura y su modelo de organización.
- D. Reforzar también las prácticas de evaluación del Proyecto de Dirección, pues los Equipos Directivos muestran dificultades para realizarla pero valoran muy positivamente los efectos de su realización

- E. El conjunto de los datos recogidos en esta investigación son percepciones que los miembros de los equipos directivos tienen sobre su actuación y sobre el modo que tienen de realizarla. Sería de interés para futuras investigaciones que la comunidad educativa aportara, también, datos sobre la actuación del Equipo Directivo que permitieran realizar un contraste entre ambas perspectivas.
- F. Dadas las características de los centros intervinientes, sería de interés en futuras investigaciones tomar una muestra en la que se encuentren representados centros de todas las redes educativas.
- G. Es deseable comprobar a medio y largo plazo la incidencia del modelo planteado de asesoramiento y elaboración del Proyecto de Dirección, extendiendo los estudios al periodo completo de aplicación del Proyecto de Dirección.
- H. El modelo de formación y asesoramiento para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Proyecto de Dirección presentado estimula la autonomía y el trabajo en equipo del Equipo Directivo; podemos considerar que este modelo de formación y asesoramiento podría ser extensivo a la elaboración de otros documentos del centro y a la participación de la comunidad educativa.
- I. El estilo de liderazgo que los Equipos Directivos desean desarrollar en sus centros educativos requiere, en general, modificaciones de conductas previas. Los resultados de los cambios son perceptibles a medio y largo plazo, por lo que es deseable un estudio más longitudinal que posibilite la evaluación del impacto del estilo de liderazgo del Equipo Directivo en la Comunidad Educativa.
- J. El impacto limitado de los roles de equipo en la formación de los Equipos Directivos hace deseable investigar nuevas formas y maneras de trabajar los roles en los centros educativos y la formación de otro tipo de equipos basados en los roles de equipo y no solamente en los roles funcionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aburto, H.I., y Banales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. 51, 41-49.
- Aguado, D.; Lucía, B.; y Arranz, V. (2008). *Trabajo en equipo: Programa de entrenamiento en habilidades*. Madrid: Servicio de publicaciones de la universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez Fernández, M. (1988). Organización de la vida escolar. En M. Álvarez (Coord.) *Seminario Permanente de Organización de Centros, del Programa de Apoyo a Claustros*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Álvarez Fernández, M. (1989). *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares*. Documento policopiado.
- Álvarez Fernández, M. (1992). Elección y aceptación de directores: Análisis de un estudio empírico En R. Pascual y A. Villa (Coords), *La Dirección, factor clave de la Calidad Educativa*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (pp. 49-68). Bilbao: Mensajero.
- Álvarez Fernández, M. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español: influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de dirección*. Madrid: UNED. Tesis Doctoral inédita.
- Álvarez Fernández, M. (1996). Los estilos de dirección y sus consecuencias: Bases para su configuración como estrategia de intervención. En G. Domínguez, y J. Mesanza (Coords), *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Álvarez Fernández, M. (1997). *Dirigir es organizar. Cuadernos monográficos del ICE*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Álvarez Fernández, M. (1997). La dirección educativa profesional. *Cuadernos de pedagogía*. 262, 58-61.
- Álvarez Fernández, M. (1999). *Evaluación Europea de la Educación: Diversidad y Confluencia*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez Fernández, M. (2000) El liderazgo de los procesos educativos. En A: Villa (Ed.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez Fernández, M. (2003) La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 11(2), 15-19.
- Álvarez Fernández, M. (2006a). La misma dirección para una nueva escuela. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 14 (3), 30-36.

Álvarez Fernández, M. (2006b): La Escuela pública también tiene derecho a una Dirección profesional. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php?option=com>

Álvarez Fernández, M. (2007) La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *CEE Participación Educativa* 5, 83-92.

Álvarez Fernández, M. y Santos, M. (1996): *Dirección de Centros docentes. Gestión por Proyectos*. Madrid: Escuela Española.

Álvarez Fernández, M. (2013). Otra alternativa, el liderazgo profesional. En A. Villa (Ed.) *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.

Anderson, N., y Sleaf, S. (2004). An evaluation of gender differences on the Belbin Team Role Self-Perception Inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77(3), 429–437.

Antúnez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S. (1992). *Analisi de les tasques dels directors i directores escolars dels Centres Publics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. (Tesis Doctoral Inédita) Universitat de Barcelona, Barcelona.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de Centros Escolares*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

Antúnez, S., Cerdá, R., Diego de, J., Fernández, F.J., Mauri, T., Muñoz, A.,... y Casas, E. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona. GRAÓ.

Apalategui, M.J. (2000). Modelos organizativos y problemática del liderazgo para la dirección del centro educativo. En A. Villa (Coord), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Aramendi, P., Teixidó, J.,y Bernal, J. (2006). *La Evolución de la Dirección Escolar en España. Simposio del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Oviedo, 28 noviembre-1diciembre. Recuperado de <http://www.joanteixido.org>

Aritzeta, A, Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de roles de equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista. De Psicología General y Aplicada*. 56 (1), 61-75.

Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directivos Escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*.(Tesis Doctoral Inédita): Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela

Armas, M., y Sebastián, A. (1992). Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la Reforma. En R. Pascual y A. Villa (Coords). *La Dirección*,

factor clave de la Calidad Educativa. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (pp. 195-202). Bilbao: Mensajero.

Armas, M., Perez-Caballero, V. y Hernaiz, J .M. (1996). Evaluación de necesidades e innovación educativa en el Programa de Dirección. En C. Rosales (Coord.), *I Congreso de Innovación Educativa* (vol. 2). Santiago de Compostela: Tórculo.

Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària*. (Tesis Doctoral Inédita). Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona

Armengol, C. (2000). La cultura colaborativa: primer paso para la consecución de instituciones educativas de calidad. En MARTÍN, M. (coord.). *La calidad educativa en un mundo globalizado*. Madrid: Universidad Alcalá

Auzmendi Escribano, E. (1992). *Evaluación de las actitudes hacia la estadística en alumnos universitarios y factores que las determinan*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ayerbe, P. (1997): "Las redes de servicio como modalidad organizativa en la educación no formal" en J. Gairín; y A. Ferrández (Coords): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona. Praxis

Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo: Dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.

Baráibar, A., Bengoa, M., Martínez, D., Tejera, A. y Vaillant, D. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Uruguay. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

Bardisa, T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. (Informe de Investigación inédito) Madrid: CIDE.

Barnard, CH. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Barrales, A. y Medrano, H. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

Barriga, S. y Caparrós, A. (1980). *Psicología General*. Barcelona: CEAC.

Bass, B. M. (1951). Situational tests: II. Leaderless group discussion variables. *Educational and Psychological Measurement*, 11, 196–207.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Ed.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

- Bass, B.M. (2000). "El Futuro del Liderazgo en las Organizaciones que Aprenden". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.
- Batanaz, L. (1998). *Organización escolar: bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bazarra, L, Casanova, O, y García Uriate, J. (2008). *Proyecto de Dirección*. Madrid: Colección arcixformación.
- Belbin Associates. (1988). *Interplace: Matching people to jobs*. Cambrige: Belbin Associates.
- Belbin y Asociados. (2015). www.belbin.es/rte.asp?id=465.
- Belbin, R.M. (1981). *Management Teams: Why They Succeed or fail*. Londres. Heineman.
- Belbin, R.M. (1993). *Teams roles and work*. Oxford: Butterworth-Heineman.
- Belbin, R.M. (2000). *Roles de Equipo en el trabajo*. London: Willian Heinemann Ltd.
- Beltrán Llavado, R, J. (2006). La escuela del siglo XXI: jugar en serio. En J. Giró (Coord), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la educación*.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=273443>
- Bernal Agudo J.L., y Jiménez, J. (1992). *El equipo directivos en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representante al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. (Memoria de investigación inédita) Zaragoza: CIDE
- Bernal Agudo, J.L. (1997). *El Equipo Directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación*. (Tesis doctoral inédita) Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Bernal Agudo, J.L. (2000). Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación. En A Villa (Ed.) *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Bernal Agudo, J.L. (2004). El Modelo de Dirección LOCE. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-21
- Bolam, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional. En A. Villa (Ed.) *Dirección para la innovación: apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, Botía, A.; De Vicente Rodríguez, P. S.; Fernández Cruz. M.; Gallego Arrufat, M. J.; Gutiérrez González, D.; León Guerrero M. J.;... Rodríguez Higuera, S.L. (1995). Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus creencias acerca del

ejercicio de la función directiva. Un estudio descriptivo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. 13. 127-152

Bolívar Botía, A. (2000a). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar Botía, A y Domingo, J. (2000) Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización. En A. Villa (ED.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero

Bolívar Botia, A. (2000c). El liderazgo compartido según Peter Senge En A. Villa (ED.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero

Bolívar Botia, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y Gestión Educativa*. 1, 13-18.

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

Bolívar Botía, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Doi 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112.

Bolívar, A. y San Fabián, J.L. (2013) La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa* 1, 7-11.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60.

Recuperado de

http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bddcjyqa.pdf [Fecha de consulta: 1803/2014]

Borrel, N. y Severo, A.L. (2000). El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del estado de Paraná-Brasil. En A. Villa (Coord), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Bosco, J. (Coord.), (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Panamá. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

Busquets, L. (1971). *Experiencia de dirección de centros educativos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Campo, A. (2006). La Dirección Escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula Abierta* 88 201-206.

Campo, A. y Osinalde, E. (2000). Conocimiento útil para las organizaciones. En A. Villa, (Ed.) *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Caramés, R. (2001). *Formación para la dirección de centros educativos. Comunicación y Eficacia negociadora*. La Coruña: Universidad de Coruña.

Carda, R.M. y Larrosa, F; (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Castro, D. (2003). La Gestión del Cambio de Cultura en la Universidad. En Gairín, J. y Armengol, C.(coords): *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional* Barcelona: Praxis.

Castro, D. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

Cereceda I., Fernández. A., Hernández, M., Iriarte L., López, J., Pérez E.,... y Uriarte L. (2012): *Guía para la elaboración del proyecto de dirección*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Vitoria-Gazteiz

Cerecera, I. (1985). *Organización y evaluación de centros*. (Documento policopiado) Bilbao. Universidad de Deusto.

Corea, C. N. (2011). Realidad y perspectivas para el ejercicio directivo en Nicaragua. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

Consejo Escolar del Aragón (2006). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.

Consejo Escolar del Aragón (2008). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Aragón años 2007 y 2008*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.

Consejo Escolar del Aragón (2009). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.

Consejo Escolar del Aragón (2010). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.

Consejo Escolar del Aragón (2011). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.

Consejo Escolar de Canarias (2012). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Canarias*. Gobierno de Canarias.

Consejo Escolar de Canarias (2013). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Canarias*. Gobierno de Canarias.

Consejo Escolar de Canarias (2014). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Canarias*. Gobierno de Canarias.

Consejo Escolar de Canarias (2015). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Canarias*. Gobierno de Canarias.

Consejo Escolar de Castilla la Mancha (2006). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Castilla la Mancha*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Servicio de Información Estadística y Asuntos Generales.

Consejo Escolar de Castilla la Mancha (2007). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Castilla la Mancha*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Servicio de Información Estadística y Asuntos Generales.

Consejo Escolar de Castilla la Mancha (2008). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Castilla la Mancha*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Servicio de Información Estadística y Asuntos Generales.

Consejo General del Estado (2000) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Madrid: Subdirección General de información y Publicaciones MECD.

Consejo General del Estado (2001) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Madrid: Subdirección General de información y Publicaciones MECD.

Consejo General del Estado (2012) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Madrid: Subdirección General de información y Publicaciones MECD.

Consejo Escolar de Madrid (2014). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Madrid*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Consejo Escolar de Madrid (2015). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Madrid*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Consejo Escolar de la Región de Murcia (2008). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en la Región de Murcia*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Consejo Escolar de la Región de Murcia (2009). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en la Región de Murcia*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Consejo Escolar de la Región de Murcia (2012). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en la Región de Murcia*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Consejo Escolar de Navarra (2002). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.

Consejo Escolar de Navarra (2006). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.

Cós de, M. y Bermejo, E. (1998). *Guía de los fundamentos de la dirección de Proyectos*. Asociación Española de Ingenierías de Proyectos. Madrid.

- Cuevas, M.M., Díaz Rosas, F., Hidalgo Henández V (2007). El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores. *Revista Española de Pedagogía* 237, 295-316.
- Delgado, J. (1993). *Centro Escolar y Acción Directiva. Curso de Formación para Equipos Directivos*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.
- Diez, E. y Dominguez, G. (1996). La Cultura de las Organizaciones Educativas: Bases para el Procesos de Innovación y Cambio. En I. Cantón,. *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Domingo, A. (2000). *Dirección y Gestión de Proyectos. Un enfoque práctico*. Madrid: RA-MA.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V, Lçopez, L. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.
- Drudis, A. (1999). *Gestión de Proyectos. Cómo planificarlos, organizarlos y dirigirlos*. Barcelona: Gestión 2000
- Dyer, W. (1988). *Formación de Equipos. Problemas y Alternativas*. Addison Wesley: Iberoamericana
- EFQM. (2003) *Introducción a la excelencia*. www.efqm.com consultado el 26/03/2015.
- Elexpuru, I y Torres, V. (1997). *El Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad de Deusto: 25 años de Historia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Escudero, J.M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J.M. ESCUDERO y J. LÓPEZ, *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Estruch, J. (2002). La crisis del modelo directivo no profesional. Un estudio empírico. *Bordón* 54(4), 519-526
- Eurydice, (2013). *Cifras claves del profesorado y la dirección de centros en Europa. 2013*. Bélgica: Comisión Europea.
- EUSKALIT (2008). *Calidad Total: Modelo EFQM de Excelencia*. Zamudio: Euskalit
- Ezequiel, A. E. y Aguilar, M.J. (1994). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Aplicadas.
- Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (2006). *Diez propuestas para la mejora de la dirección y de la calidad de la gestión educativa*. Recuperado de <http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2009/10/Diez-propuestas-para-la-mejora-de-la-direccion-y-de-la-calidad-de-la-gestion-educativa.pdf>. [Consultado el 20 de junio de 2014].

- Fernández Batanero, J.M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos* 35(142), 27-41.
- Fiedler, F. (1978). The Contingency model and the dynamics of the leadership process. *Advances in Experimental Social Psychology* 11, 59-112.
- Filella, J. (2000): Poder y liderazgo en Centros Educativos. En A. Villa (Coord), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Fisher, S.G., Hunter, T.A., Macrosson W.D.K., (2002). Belbin's team role theory: for non-managers also? *Journal of Managerial Psychology*, 17(1), 14-20.
- Frame, J.D. (2005). *La dirección de proyectos en las organizaciones. Cómo utilizar bien el tiempo las técnicas y la gente*. Buenos Aires, Argentina : Granica
- Fuente, M.O. (1995). *Análisis del puesto directivo en el centro docente*. (Tesis Doctoral Inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid..
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- Gairín , J. (1998). La función directiva en el contexto español. En A. Villa L. Villardon, L.M. Villar, P. de Vicente, N. Borrell, R. Laffitte, y J. Gairín, *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las comunidades de Andalucía, Cataluña y el País Vasco*. Bilbao: Mensajero.
- Gairín, J. (1991). Modelos Organizativos, Modelos Directivos, En *I Jornades sobre Direcció Escolar: Fòrum Europeu de Administradors de la Educació de Catalunya*, Barcelona: documento policopiado.
- Gairín, J. (1993a). El objeto de la organización escolar En J. Gairín, y S. Antúnez, *Organización escolar. Nuevas aportaciones* Barcelona: Editorial PPU.
- Gairín, J. (1993b). Programa de actuación del Equipo Directivo. Curso de Formación para Equipos Directivos. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos educativos*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J. (1996a). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez, y J. Mesanza, *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Gairín, J. (1996b). *Programa de actuación del Equipo Directivo*. Serie cuadernos. Curso para formación de equipos directivos. Madrid: MEC
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial: Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura en las Organizaciones que Aprenden. En A. Villa, (Ed.) *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion,

Gairín, J. y Castro, D. (2010). La situación de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.

Gairín, J. y Darder, P. (1994). *Organización de Centros Educativos*, Barcelona: Praxis.

Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.

Gairín, J. y Villa, A (1998). *Los Equipos Directivos de los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.

García Garnica, M.A. (2014). Evolución de la Función Directiva en España: Recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 1(16), 139-155.

García Olalla, A. (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. (Tesis doctoral inédita). Bilbao: Universidad de Deusto.

García Olalla, A. y Aguirregabiria, J. (2002). *Programa de asesoramiento para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto de Dirección*. (Documento policopiado) Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

García Olalla, A. (2001). *Gestión e innovación educativa. Cursos de Doctorado de la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación*. Documento policopiado. Bilbao: Universidad de Deusto.

García Olalla, A. y Aguirregabiria, J. (2006) El Proyecto de Dirección. En A. Villa y M. Álvarez (coord). *Fundación Horreum Fundazioa*. Bilbao: Mensajero.

García Olalla, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). Análisis y evaluación del trabajo en equipo en el alumnado universitario. Propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. *III Symposium iberoamericano de Innovación Metodológica Universitaria*. Bilbao

García Olalla, A. y Poblete Ruíz, M. (2002). Dirección, liderazgo y equipo. Aportaciones para un modelo de intervención. *Congreso sobre Organización escolar*. San Sebastián.

García Olalla, A. Poblete Ruíz, M. Villa, A. (2006). La función directiva : un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista Educación siglo XXI*, 8, 13-34.

Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/686>>. Fecha de acceso: 10 mar. 2015.

Gay, L.R. (1987). *Investigación educativa: Competencias para el análisis y aplicación*. London: Logman Educación Superior.

- Geisel, F. Sleegers, P. y Van der Berg, D. (2000). El Liderazgo Transformacional como Condición que Favorezca la implementación de Programas de Innovación a gran Escala en las Escuelas: perspectiva del Profesorado. En A. Villa (Coord), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Gento Palacios, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Getzels, J.W. y Guba, E.G. (1957). Social behaviour and the Administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Gil, F. (2006). Trabajo en Equipo y Equipo de Trabajo. En J. Sánchez Pérez. *Fundamentos de trabajo en Equipo para Equipos de trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gil Rodríguez, F. y García Saiz, M. (1993). *Grupos en las Organizaciones*. Madrid: EUDMA Universidad.
- Gimeno Sacristán, J. (Coord) (1995). *La dirección de centros, análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gómez Dacal, G. (1985). *El centro escolar, líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gómez Dacal, G (1992). El director de centros: ¿Profesional o cargo? En R. Pascual y A. Villa (coords.) *La dirección factor clave para la Calidad Educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Gómez-Senent E., Sánchez, M.A y González Cruz M.C. (2000). *Cuadernos de ingeniería de Proyectos II. Del diseño de detalle a la realización*. Valencia: Universidad Politécnica.
- González González, M.T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En Q. Martín-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- González González, M.T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: P.P.U.
- González, P., Silva, M., y Cornejo, J.M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB.
- González Fernández, R. (2000). ¿Cómo eligen las direcciones noveles compañía para el viaje? En A. Villa (Ed.) *III Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Guevara, A. (2003). *La Dirección Escolar en España. Análisis del modelo actual*. (Documento inédito) .Roma: Universidad Pontificia Salesiana.
- Hall, B. (2000). El Desarrollo de Valores y las Organizaciones que Aprenden. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero

Hidalgo, M. (1991): La función directiva en los centros públicos de EGB en la comunidad autónoma vasca. En R. Pascual y A. Villa (Coords). *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Ibar, M.G. (1978). *Formas concretas de participación de la comunidad educativa*. En Memoria de la VIII Asamblea Nacional de la Salle, 1978. Barcelona.

IESE (2012). *Informe sobre el Estado del Sistema Educativo*. Madrid: MECD

Immegart, G. (1995). *Formación de Directores de centros Educativos*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Immegart, G. (2000). Gestionando Organizaciones de Aprendizaje. En A. Villa, (Ed.) *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

INCE (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. Funcionamiento de los Centros*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

INCE (2002). *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporta. Madrid.

INCE (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporta. Madrid.

INCE (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporta. Madrid

Iranzo García, P., Tierno García, J.M. y Barrios Arós, R. (2014) Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>

Johnson, DW. y Johnson, F.P. (1988). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Co.

Katz, D. y Khan, R.L.(1978). *Psicología social de las Organizaciones*. Mexico: Trillas

Katzenbach, J.R. (Comp) (2000). *El trabajo en equipo: Ventajas y dificultades*. Barcelona: Granica.

Katzenbach, J.R. y Douglas, K.S. (1993). La disciplina de los Equipos. En J.R. Kantzenbach (comp) *Trabajo en Equipo. Ventajas y dificultades*. Granica. Barcelona.

Kleiner, A. y Roth, G. (1997). How to Make Experience Your Company's Best Teacher. *Harvard Business Review*, 75, 172-177.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.

Kotter, J.P. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.

- Kouzes, J. y Posner, B. (1997). *El desafío del liderazgo*. Barcelona: Granica
- Laudier, H. (1992) *Hacia la empresa inteligente: guía para la gestión del cambio*. Bilbao: Ediciones Deusto
- Lavié, J.M. y Sánchez, M. (2000). Función directiva y Liderazgo Transformacional: Una Propuesta de Investigación e Intervención. En A. Villa (Coord), *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Lázaro, E., Puellas, M., Seage, J., Torreblanca, J., y Meriono, J.M. (1980). *Elementos de administración educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educativo transformador en un mundo de políticas transaccionales. En A. Villa (Coord) *Dirección para la innovación: apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Bilbao. Ed. Mensajero.
- Lewin, K. Lippit, R. y White, R.K. (1939). "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates". *The journal of Social Psychology*, Vol 10, 271-279.
- Llorent, V. y Oria, M.R. (1998). Los sistemas escolares de la Unión Europea una comparación en relación a las fuentes de financiación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 14. 153-180.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- López Rupérez, F. (1997). *La Gestión de la Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). La organización de la escuela como ecosistema social. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dir.) : *Organización Escolar: Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* 22, 193-211.
- Macedo Moura, A. R. (2004). *Trabalho em Equipe*. Lisboa: Senac.
- Margerison, C.J., y McCan, D.J. (1984). High Performing Managerial Teams. *Leadership & Organization Development Journal* 5(5), 9-13
- Marín, M., y Troyano, Y. (coords). (2004). *Trabajando con grupos. Técnicas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Martín, M.L. (2002). Dirección de personas y equipos: Compartir responsabilidades. La función directiva. En: I. González. *En Clave de Calidad: La dirección escolar..* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martin Bris, M. (1996). *Organización y Planificación Integral de Centros: Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española.

- Martín Bris, M. (Coord): (1999). *Dirección y Gestión de Centros Educativos. Planificación y Calidad*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martínez Barrientos, A. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Bolivia. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile
- Martinez, C y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la efqm y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65.
- Martínez, M. y Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en Equipo*. Madrid: Paidós
- McGregor, D.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row
- Mayo, A; y Lank, E.; (2003) *Las organizaciones que aprenden. Una guía para ganar ventajas competitivas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011): Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile
- Montero, A. (2007). *Proyecto de Dirección y ejercicio directivo*. España: Wolters Kluwer.
- Moreno Pérez, C.M. (2004). *Liderazgo humanista y acción directiva*. Facultat de Psicologia i Ciències de l' Educació Blanquerna: Universitat Ramon Llull.
- Munduate, L.; Ganaza, J. y Alcaide, M. (1993). Estilos de Gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social* 8(1), 47-68
- Municio, P. (1996). Las estructuras organizativas. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* Madrid: Escuela Española.
- Muñoz, A. y Roman, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La Dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, F.J. (1995). *Sistema Educativo Español 1995*. Madrid: CIDE Ministerio de Educación y Ciencia:
- Navarro Montaña, M.J. (2001). *La Dirección Escolar en el Marco Socioeducativo Actual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Tomás, M. (2003). La Formación y la Gestión del Cambio de Cultura en las Organizaciones. En J. Gairín, y C. Armengol, C. *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional* Barcelona: Praxis.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom: Tuxedo, NY

- O.C.D.E. (1991). Escuela y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Madrid: Paidós
- Oria Segura, M.R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 15-51. Recuperado desde <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1301.pdf> el 26/06/2014.
- Oviedo, R.D. y González, N.C. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en República Dominicana. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.
- Pascual Pacheco, R e Immegate, G.L. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En A. Villa (Coord), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: Mensajero
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Bilbao: Mensajero.
- Parra, O., Rugilo, A.M. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Paraguay. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.
- PCI (2001). Proyecto de Calidad Integrado. Recuperado de http://www.kristaueskola.eus/archivos/descargas/Proyecto_de_calidad_integrado_2012_02_29_09_55_07.pdf [18/08/2015]-
- Pereda, V., Poblete, M., y García Olalla A. (2008). Representaciones, Motivaciones y Necesidade de Formación de Directivos y Directivas de los Centros Educativos de Bizkaia (proyecto REMOALDI). En A. Villa (coord.) *Innovación y cambio en las de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero.
- Pereña, J. (1996) *Dirección y gestión de proyectos*. Madrid: Díaz Santos.
- Pérez Díaz, V. (1992) *Organizaciones innovadoras y flexibles*. Madrid: Instituto de Estudios
- Pérez, M. y Ruiz, J. (1995). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Universidad de Jaén Económicos.
- Pérez-Aranda Fernández, J. (2004). *El Programa de Dirección: Orientaciones para abordarlo. Servicio de inspección de Sevilla*. Recuperado de: [www. redes-cepalcala.org](http://www.redes-cepalcala.org) recuperado el 1 de julio de 2014.
- Poblete, M. (1999). Roles de grupo y estatus. Compartimentos diferenciales en los equipos de trabajo en función de la situación jerárquica de sus miembros. *Primeras jornadas de análisis y conducta de grupos*. Barcelona.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2002). Dirección, Liderazgo y Equipo. Aportaciones para un modelo de Intervención. *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (C.I.O.I.E.)*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Poblete, M. (2000). *Equipos para el Cambio en las Organizaciones. Aspectos diferenciales*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona

- Poblete, M., García Olalla, A., y Pereda, V. (2004). El perfil diferencial del liderazgo de centros educativos en función del género. En A. Villa (Ed.). *IV Congreso Internacional de Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero
- Poblete, M., y García Olalla, A. (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. En M.L. Amigo. *Congreso internacional Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Porter, L.W., Lawler, E.E. III y Hackman, J.R. (1975). *Behavior in Organization*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Recio, E.M. (2000). El desafío de las organizaciones que aprenden (LO) a las instituciones de enseñanza y formación (IEF). En A. Villa (Ed.) *III Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Reese, E., (1999). *Planes estrategicos: limitaciones y oportunidades Curso Internacional Ciudad Futura Nuevas Modalidades en Planificación y Gestión de Ciudades* Rosario. www.vecinosvalladolid.org
- Reig, E. (2004). *Liderazgo emocionalmente inteligente*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Reoyo Rodriguez, A.M., López Canas, R., y Lucha Martínez, V. (2005). *Meridith Belbin Team Roles and Modes of Conflict Behaviour: A Study in Work Teams from the Basque Country Organizations* IACM 18th Annual Conference. Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.736185>
- Revilla Gutierrez, E. (1995). *Factores determinantes del aprendizaje organizativo: un modelo de desarrollo de producto*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rica de la, E. y Arbonés, A.; (2003). *De la empresa jurásica a la e-mpresa e-volucionada: un nuevo modelo organizacional nacido de Internet y la Gestión del Conocimiento*. Colección Escuela de Negocios ESEUNE. Xunta de Galicia: Tórculo Edicións
- Robbins, S.(1996). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez Diéguez, J.L., Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M.J. y Sánchez Sánchez. S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.
- Román, M. y Muñoz, A. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel
- Ros, J.A. (2006). *Análisis de Roles de trabajo en equipo: Un enfoque centrado en comportamientos*. (Tesis Doctoral inédita). Barcelona: Universitat Autònoma.
- Rotger Armengual, B. (1982). *Direcciones Escolares: El director como técnico, como líder y como ejecutivo*. Madrid: Escuela Española.
- Ruè, J. (2001). *La acción docente en el centro y en la escuela*. Madrid: Síntesis educación.

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Sociología de las Organizaciones*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rul, J. (1994). El director escolar en España. La formación de directivos. *Aula de Innovación Educativa* 24, 70-79.
- Sáenz, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización. En M. Lorenzo y O. Sáenz, (Coords). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil
- Sáenz, O. y Debón, S. (2000). El acceso a la dirección en España. *Bordón* 52(1),107-121.
- Salamé, J. (2000). Liderazgo y organizaciones de centro educativos. *Organización y Gestión Educativa*. 3., Madrid: Escuela Española.
- Salanova, M., Prieto, F., y Peiró, J.M. (1996). Trabajo en grupo. En J.M Peiró,. y F. Prieto, (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salvador, M., De la Fuente, M., Álvarez, J. (2009) Las habilidades en directores de centros escolares. *European Journal of Educational and Psychology*. 2(3),275-288.
- Salvador Mata, F. (1993). Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En M. Lorenzo y O. Sáez, (Coords): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Sánchez, J. (2006). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarasúa, A. (2013). La dirección escolar, luces y sombras. *Revista Padres y Maestros*, 350, 41-44.
- Schein, E. (1982). *Psicología de la Organización*. Mexico: Prentice-Hall.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología de las organizaciones*. Argentina: Paidós.
- Segura Cardona, A.M. (2003). *Diseños cuasi experimentales*. Facultad nacional de salud pública. Universidad de Antioquia. [Recuperado el 27/10/2014]. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Granica.
- Senge, P. (1997). A través del ojo de la aguja. En R. GIBSON (Ed.) *Preparando el futuro*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en una organización inteligente*. Barcelona: Ediciones Granica.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross R., Roth G., y Smith, B. (2000). *La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Senge, P.; Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross R., Roth G., y Smith, B. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.

Shaw, M.E. (1980). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de pequeños grupos*. Barcelona: Herder

Simons, P.R.J. (1995). *New Roles for HRD-Officers and-Managers in Learning. Presented at the 1995 Annul Conference of the European Consortium for the Learning Organization (ECLO)*. May 1995, Warwick University, UK

Simons, P.R.J. (2000). Escuelas que aprenden y profesores que aprenden. En A. Villa (Ed.) III *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Swieringa, J y Wierdsma, A. (1995) *La organización que aprende*. Wilmington, Delaware: Editorial Adddison-Wesley Iberoamericana.

Tafur, R.M., Diaz, C. Y López, N. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Peru. En J. Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coords.).*La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Chile: Santiago de Chile.

TALIS (2103). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Teixidó J., Arbós, A., Carreras, G., Castellví, J., Cruset, B., García J.M.,... Planellas, P. (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público. Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de Centros Educativos Públicos, de nivel primario y secundario, en los procesos de toma de decisiones en torno a la presentación de la candidatura, elaboración del proyecto de dirección e intervenciones en el proceso electoral*. CIDE. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIDE_portada.pdf recuperado el 2 de julio de 2014

Teixidó, J. (1988). *El projecte de direcció*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/projecte_direccio.pdf

Teixidó, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions.

Teixidó, J., Aramendi, P, Bernal, J.L. (2006). *Acceso y formación para la dirección escolar*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf. 21/02/2010

Teixidó, J. (2010). Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad*. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativa.,Getafe: Woltes Kluwer.

- Teixidó, J. (2012). *El nuevo perfil del director/A escolar. Análisis y acotaciones del anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/direccio/nuevo_perfil_director.pdf recuperado 14/06/2015.
- Tejada, J. (1997). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tomàs, M (1996). *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Servei de Publicacions de la UAB.
- Thomas, K., & Kilmann, R. (1974). En: Informe CPP. (2008). *Perfil del Instrumento Thomas Kilmann de Modos de Conflicto e informe interpretativo*. Recuperado de http://www.discoveryourpersonality.com/dyp3_pdf/Spanish/Spanish%20TKI%20Sample.pdf
- Thompson, F.M. (2001). *Liderazgo y personas*. Madrid: Edición personal.
- Trechera, J.L. (2003). El liderazgo en la dirección del centro. En J. Oroz (Ed.) *VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid: Recuperado de <http://www.eyg.es>.
- Trechera, J.L. (2004). *Trabajar en equipo: talento y talante. Técnicas de dinámica de grupos*. Bilbao: Editorial Descleé De Brouwer.
- Uriarte, P. y Ojeda, A. (1993): *Gestión a medida de las Comunidades Educativas*. Madrid: Bruño.
- Valenciaga, A. (2004). De la escuela que enseña a la organización que aprende. En A. Villa (Ed.). *Dirección para la innovación: apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Bilbao. Mensajero
- Valle, J.M. y Martínez, C.A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 1(1), 55-68.
- Vera, J.M. y Lapeña, A. (1989). *Manual de Gestión Escolar para Centros de E.G.B*. Madrid: Escuela Española.
- Villa Bruned, J. (2002). *La animación de Grupos*. Barcelona Ciss Praxis.
- Villa, A. (1992). EL director de centros docentes y liderazgo cooperativo. En L.M. Villar Angulo (coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE
- Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En A. Villa (ED.) *Dirección para la innovación: apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. y Álvarez, M. (2001). *El Proyecto de Calidad Integrado (PCI)*. Bilbao: Fundación Horreum.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1998). *Liderazgo Transformacional: pautas para su desarrollo en el centro*. SEDID. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A. y García Olalla, A. (1997). *El Plan de Actuación del Equipo Directivo*. SEDID. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A. y García Olalla, A. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección. reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y gestión educativa: revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Madrid, 2, 4-14.

Villa, A. y Poblete, M. (1999). *Revisión y adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML) de Bass y Avolio (MLQ)* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A. y Poblete, M. (2000). *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo. Curso de Formación para equipos directivos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A. y Solabarrieta, J. (2000). Roles y Actitudes de Equipo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa (Ed.) *III Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Weis, J.W. y Wsocki, R.K. (1994). *Dirección de proyectos. Las 5 fases de su desarrollo*. Madrid: Addison-Wesley Iberoamericana.

Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Editorial Narcea.

Woycikowka, C. (coord.). (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.

Yinger, M. (1965). *Toward a field theory of behavior*. México: McGraw-Hill.

Zaballa, G. (2000). *Modelo de calidad en educación* Goien. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabalza, Beraza, M.A. (Dir.) (1995). *A participación nas escolas Galegas*. Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramientos para los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos a excepción de los universitarios. (BOJA número 59, de 23 de marzo de 2007).

DECRETO 5/2008, de 10 de enero, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese del director en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC número 14, de 21 de enero de 2008).

DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. (DOGC número 5753, de 11 de noviembre de 2010).

LEY 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa, BOE número 187 de 6 de agosto de 1970.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE número 154 de 27 de junio de 1980).

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159 de 4 de julio de 1985)

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4 de octubre de 1990)

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307 de 24 de diciembre de 2002).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE número 106 de 10 de diciembre de 2013).

ORDE do 7 de marzo de 2013 pola que se convoca concurso de méritos para a selección e o nomeamento da dirección dos centros docentes públicos que imparten as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. (DOG número 54, de 18 de marzo de 2013).

ORDEN de 13 de enero de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios docentes de carrera para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA número18, de 28 de enero de 2010).

ORDEN de 16 de marzo de 2007 por la que se establece el procedimiento para la prórroga de los nombramientos de directores, y se regula y convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma. (BORM número 80, de 9 de abril de 2007).

ORDEN de 24 de febrero de 2012 por la que se convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los Centros Públicos no Universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE número 49, de 12 de marzo de 2012).

ORDEN de 25 de mayo de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, sobre el proceso de evaluación de los directores y directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, nombrados por un periodo de cuatro años en aplicación del procedimiento establecido en el Decreto 22/2009, de 3 de febrero. (BOPV/EHAA número 117 de 15 de junio de 2012).

ORDEN EDU/264/2013, de 17 de abril, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento, en 2013, de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias dependientes de la Consejería de Educación. (BOCYL número 79, del 26 de abril de 2013).

ORDRE del conseller d'educació i cultura de 18 de febrer de 2010 per la qual s'aproven les bases per a la selecció, el nomenamen i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics no universitaris de les illes balears. (BOIB número 30 del 30 de enero del 2010).

REAL DECRETO 1275/1981 de 19 de julio por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de los Directores de Centros Escolares Públicos. (BOE número 154, de 29 de junio de 1981)

REAL DECRETO 1275/1981 por el que se aprueba el Reglamento de Selección y de Nombramiento de los Directores de los Centros Escolares Públicos. (BOE número 154 de 29 de junio de 1981)

REAL DECRETO 2376/985 por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional. (BOE número 310 de 27 de diciembre de 1985)

REAL DECRETO 819/1993 de 28 de mayo, reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, 146, de 19 de junio de 1993. (BOE número 146, de 19 de junio de 1993)

REAL DECRETO 82/1996, 26 Enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación infantil y los colegios de Educación Primaria. (BOE número 44, de 20 de febrero de 1996)

REAL DECRETO 83/1996, 26 Enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. (BOE número 45, de 21 de febrero de 1996)

REAL DECRETO 894/2014 de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. (BOE 7 de noviembre de 2014).

REAL DECRETO 929/1993, de 18 de junio por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. (BOE número 166, de 13 de julio de 1993)

RESOLUCIÓ de 4 de març de 2010, del director general de Personal de la Conselleria d'Educació, per la qual es convoca concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de directors de centres docents públics de la Generalitat. (DOGC número 6222, de 9 de marzo de 2010).

RESOLUCIÓN 2702/2013, de 7 de noviembre, de la Directora del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (BON número 225, de 21 de noviembre de 2013).

RESOLUCIÓN de 15 de enero de 2014, por la que se convoca procedimiento para la selección de directores de los centros públicos de enseñanzas no universitarias, de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el periodo de mandato 2014-2018. (BOC número 17, de 27 de enero de 2014).

RESOLUCIÓN de 20/01/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. (DOCM número 19, de 20 de enero de 2011).

RESOLUCIÓN de 30 de marzo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos de Ceuta y Melilla. (BOE número 87, de 12 de abril de 2011).

RESOLUCIÓN de 30 de marzo de 2012, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. (BOPA número 85 de 13 de abril de 2005).

RESOLUCIÓN de 8 de abril de 2013, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca el procedimiento para la selección de Directores de centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid. (BOCM número 26, de 15 de abril de 2013).

RESOLUCIÓN de 21 de octubre de 2013, del Director General de Educación por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja y procedimientos de renovación del mandato de los actuales directores. (BOR número 35, de 28 de octubre de 2013).

RESOLUCIÓN de 16 de abril de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convoca curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE número 113 de 12 de mayo de 2015)