

# LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ASTURIAS

## *Directive leadership in educational centres of Asturias*

EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI  
Y RAMÓN PÉREZ PÉREZ  
*Universidad de Oviedo*

En este artículo se presenta una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Asturias cuyo objeto central es el estudio del liderazgo directivo. Para su desarrollo se ha seguido un proceso de recogida sistemática y análisis de información que se articula en cuatro fases: exploración inicial; fundamentación teórica; investigación empírica; y presentación de resultados.

La metodología utilizada ha sido mixta al haberse sustentado en entrevistas y cuestionarios de opinión. Con el primer instrumento se ha analizado la cultura que se ha ido generando alrededor del liderazgo directivo mientras que con el cuestionario se han contrastado los resultados obtenidos a través de especialistas de distintos sectores —Inspección Educativa, directores con experiencia y profesores universitarios—.

Las conclusiones aportan información relevante para mejorar la calidad educativa al hacer emerger fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora en las distintas dimensiones consideradas en la investigación, lo que permite discriminar distintos enfoques en la gestión de los centros educativos que repercuten diferencialmente en las comunidades educativas.

Este hecho lleva a reflexionar sobre los criterios que se vienen aplicando desde la política educativa, los modelos de formación de los equipos directivos, el programa de dirección y el valor añadido del liderazgo institucional.

*Palabras clave: Dirección, Liderazgo, Desarrollo, Gestión, Credibilidad.*

### Introducción

La realidad a la que tienen que enfrentarse los centros educativos se viene mostrando cada día más compleja por el carácter dinámico e imprevisible de una sociedad fuertemente influenciada por el neoliberalismo (Gimeno, 2001), el desarrollo tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg and Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969).

Las interrelaciones que se generan entre estas macrotendencias alteran diferencialmente el *status quo* de las políticas educativas, los marcos laborales, los sistemas relacionales y las previsiones de financiación, lo que exige a los administradores de lo educativo revisar las decisiones adoptadas en la organización y gestión de las instituciones ante la heterogeneidad de las demandas, las necesidades de formación de los grupos humanos, las presiones de las culturas organizativas hacia la estabilidad, las trayectorias

de los agentes educativos implicados, el diferente uso de los recursos, las prioridades de las distintas administraciones o las historias singulares de las comunidades educativas, entre otras cuestiones (Álvarez Arregui, 2007).

En este contexto de cambio, el liderazgo institucional vuelve a emerger como un factor determinante para la mejora de la calidad educativa, por lo que las direcciones y sus equipos deben conocer y utilizar los conocimientos aportados desde las investigaciones para obrar en consecuencia. A manera de recordatorio cabe destacar la consideración de las contingencias (Fiedler, 1967), la madurez del grupo (Hersey y Blanchard, 1982), la motivación hacia los objetivos (House, 1971), los grados de participación (Tannenbaum, Weschler y Massarik, 1961), los métodos de decisión (Vroom y Jago, 1990), la micropolítica (Ball, 1989), la hermenéutica (Bennis y Nanus, 1985) y los principios éticos, democráticos y ecológicos (Cortina, 1996).

En cuanto a los estilos de liderazgo cabe destacar la importancia que se viene concediendo desde los años setenta al liderazgo transformacional (Burns, 1978) ya que estos líderes motivan a las personas para alcanzar las metas de la organización pero también los ayudan a desarrollarse como personas, profesionalmente y moralmente. La perspectiva transformacional reforzaba la idea del líder individual pero esta posición ha ido derivando hacia otro tipo de enfoque más inclusivo y colectivo. Así, el concepto de liderazgo distribuido ha ido cobrando fuerza, lo que conlleva revisar la manera en que se concibe el liderazgo en las organizaciones. El liderazgo emergente es más colectivo, es una propiedad del grupo o de la red de personas que interactúan y abren su conocimiento implicando situacionalmente de manera puntual o permanente a distintos profesionales que que participan en la construcción del proyecto o en el desarrollo de las tareas. Este planteamiento convierte a las personas en líderes de sistemas porque proponen, promueven y construyen nuevas estructuras, procesos y culturas, disponen de varias perspectivas para afrontar los problemas,

utilizan la autonomía responsablemente, conectan personas e instituciones, se apoyan en procesos de evaluación y acaban generando actitudes abiertas hacia un aprendizaje continuo orientado hacia la mejora (Cotton, 2005).

Estos indicadores ya se han ido adoptando de manera parcial en la gestión de las organizaciones en distintas zonas del mundo y han marcado pautas para el desarrollo del liderazgo en los centros educativos con resultados diferentes en base a los objetivos perseguidos en cada momento. Ese es el caso de las aportaciones de las Escuelas Eficaces (Scheerens, 1992), el Movimiento de Mejora de la Escuela (Hopkins y Lagerweig, 1997) y la Reestructuración Escolar (Stoll y Fink, 1996). En España se ha ratificado empíricamente la importancia del liderazgo de los directores (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Gimeno Sacristán, 1995; Gairín y Villa, 1999; Álvarez Arregui, 2002) y, más recientemente, en Iberoamérica a través de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Gairín, 2009).

Los resultados obtenidos informan que la mejora de las instituciones educativas aconseja adoptar perspectivas ecosistémicas en las que debe tenerse presente que cualquier cambio en una parte del sistema afecta al resto de los componentes y no siempre de la misma manera (Fullan, 2002). Por tanto, el liderazgo directivo influye y recibe influencias del contexto en el que tiene lugar y dicha influencia condiciona los resultados que pueden obtenerse. Desde esta perspectiva se hace necesario intensificar los procesos de reflexión desde la teoría y desde la práctica para saber dónde estamos, con qué nos enfrentamos, qué decisiones se están adoptando, qué fricciones van emergiendo, o qué proyección parece aconsejable para disponer de referentes que nos ayuden a tomar decisiones fundamentadas.

## **Método**

En este artículo se presenta una parte de los resultados obtenidos en una línea de investigación que tenemos abierta en la Universidad de

Oviedo sobre la influencia del liderazgo directivo en el desarrollo institucional de los centros educativos en la Comunidad Autónoma de Asturias.

El punto de partida ha sido la tesis doctoral que lleva por título *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo directivo en el desarrollo institucional de los centros educativos en la CC AA de Asturias* (Álvarez Arregui, 2002) y en investigaciones complementarias (ob. cit. 2004). A partir de aquí nos planteamos seguir profundizando sobre las conclusiones obtenidas planteando los siguientes objetivos:

- Profundizar sobre la influencia del entorno político en la dirección de los centros educativos.
- Indagar sobre los indicadores culturales que se van interiorizando sobre el liderazgo directivo y el desarrollo institucional que promueven en los distintos ámbitos organizativos.
- Someter al juicio de expertos las conclusiones que vamos obteniendo para ratificarlas o cuestionarlas.
- Plantear propuestas de mejora desde las que orientar nuevas líneas de investigación.

El procedimiento seguido fue como sigue:

- Primera fase: se reestructuraron los cuestionarios que se habían utilizado en anteriores investigaciones (ob. cit.) unificándolos e incluyendo nuevos ítems. Los resultados se publicaron en *Bordón* (ob. cit., 2007).
- Segunda fase: se ampliaron, reestructuraron y actualizaron las entrevistas reenviando las transcripciones a las personas que habían colaborado en la primera fase. Se analizaron los datos y se sometieron a la valoración de expertos las conclusiones obtenidas. En diciembre del año 2008 se presentaron dos comunicaciones en el X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) (Álvarez Arregui y

otros, 2008a, 2008b), del que ya se han publicado los resultados sobre la Inspección Educativa (Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2010) y en este artículo se presentan los resultados obtenidos sobre el liderazgo directivo.

La población base de la que parte la investigación a la que se pasaron los cuestionarios está representada por colegios, públicos y concertados, de la Comunidad Autónoma de Asturias que tienen grupos de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria de los que se eligió una muestra estratificada proporcional de las tres zonas de nuestra comunidad (tabla 1).

A partir de los 114 centros que participaron mediante cuestionario, se seleccionaron 35 centros de los que se extrajo una muestra para entrevista de 105 profesionales de los que llegaron a participar 62 personas con distintos perfiles (ver tabla 2).

La información proporcionada por medio de las entrevistas y de las preguntas abiertas supone más de 100 horas de grabación sobre diferentes ámbitos. Dado su elevado volumen, para agilizar la transcripción se han utilizado siglas que permiten la clasificación y una rápida localización de los comentarios individuales (ver tabla).

Los resultados obtenidos se han traducido en conclusiones que, a su vez, se han sometido al contraste de especialistas en dirección y liderazgo a través de cuestionarios.

Se han considerado como expertos en esta temática en la Comunidad Autónoma de Asturias a los miembros del servicio de inspección de la Comunidad Autónoma de Asturias, a los directores de centros de Infantil, Primaria y Secundaria con experiencia, a los responsables de los Centros de Profesores y Recursos y a profesores de universidades españolas del Área de Didáctica y Organización.

Emilio Álvarez Arregui y Ramón Pérez Pérez

**TABLA 1. Población y muestra utilizada en la investigación inicial (Álvarez Arregui, 2007)**

	Centros	Profesores	
<b>Población</b>			
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	240	4.400	
Centros concertados	70	1.900	
Enseñanza Secundaria (IES)	80	5.300	
Totales	390	11.600	
<b>Muestra</b>			
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	70	1.200	
Centros concertados	20	600	
Enseñanza Secundaria (IES)	24	1.500	
Totales	114	3.200	
<b>Cuestionarios válidos</b>			
	F	% - M	% - P
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	175	14,60	3,97
Centros concertados	139	23,20	7,30
Enseñanza Secundaria (IES)	210	14,00	3,96
Totales	524	16,40	4,52

F: Frecuencia. M: Muestra. P: Población.

**TABLA 2. Muestra de las entrevistas**

Dimensiones	Categorías y frecuencias		
Zonas	Urbana – Centro / F:40	Semiurbana y Rural – Oriente y Occidente / F:22	
Sexo	Hombres / F: 30	Mujeres / F: 32	
Titularidad	Centros públicos / F:45	Centros concertados / F:17	
Tipo de centro	CRA / F:6	Infantil, Primaria y Secundaria / F: 39	IES: 17
Responsabilidad	Con cargos / F:23	Sin cargos / F:35	
Titulación	Diplomados / F:32	Licenciados / F:30	
Experiencia	-10 años / F:20	11 y 20 años / F:16	+21 años / F:26

**TABLA 3. Sistema de identificación de la información cualitativa**

Siglas	Explicación
CG, CE y E	Instrumento (CG: Cuestionario General; CE: Cuestionario Experto; E: Entrevista)
Numeración	Origen de la cita (003, 005, 125)
H o M	Género (H: Hombre; M: Mujer)
D, P, DU e I	Función (D: Directivo; P: Profesor; DU: Docente Universitario; I: Inspector)
I, P, S, FP	Etapa (I: Infantil; P: Primaria; S: Secundaria; FP: Formación Profesional)
P, C, A y U	Titularidad (P: Público; C: Concertado; A: Administración; U: Universidad)
Ejemplos	(C.090.M.D.I.C.) Cuestionario 090. Mujer, Directora, Infantil, Concertado (E.012.H.P.S.P) Entrevista 012. Hombre, Profesor, Secundaria, Público

TABLA 4. Muestra de expertos

Dimensiones	Categorías y frecuencias					
Sexo	Hombres F: 58			Mujeres F: 32		
Edad	31 a 40 F: 8		41 a 50 F: 30		51 a 60 F: 46 +60 F: 6	
Centros de trabajo	Infantil, Primaria, CRA F: 32		Secundaria y FP F: 24		Universidad F: 34	
Tarea principal	Dirección F: 16	Inspección F: 10	Asesoría F: 4	Investigación F: 18	Docencia F: 12	
Categoría	Directores F: 48		Profesores Universidad F: 32		Inspectores de Educación F: 10	
Titulación	Diplomados/ F: 24		Licenciados/ F: 26		Doctores/ F: 40	
Comunidades	Asturias F: 70	Andalucía F: 4	Cataluña F: 4	Castilla-León F: 6	Cantabria F: 2	Madrid F: 2
Total de cuestionarios contestados por expertos en Organización y Gestión de Centros Educativos: 90						

La muestra de inspectores y de directores de Centros de Profesores y Recursos (CPR) se extrajo del portal de Educatur (70 enviados-10 contestados), la de directores con más de 6 años de experiencia a partir de la base de datos proporcionada por la Administración Educativa (150 enviados-48 contestados), la de profesores y catedráticos de la Universidad de Oviedo utilizando los listados proporcionados en el Departamento de CCEE (50 enviados-24 contestados) y para otras universidades a través de la base de datos del CIOIE (100 enviados-18 contestados). El único colectivo del que no obtuvimos ninguna respuesta fue el de directores de CPR.

El procedimiento seguido ha consistido en enviar las conclusiones por correo electrónico a los distintos colectivos. Los datos recogidos se analizaron con los programas SPSS y AQUAD en la parte cuantitativa y cualitativa respectivamente.

La fiabilidad del cuestionario se ha determinado con el alfa de Cronbach .891; la prueba de las dos mitades .691, la correlación entre formas .575 y el coeficiente de Spearman-Brown .744.

La validez de los instrumentos, de los códigos de contenido y de los catálogos de las entrevistas y de las preguntas abiertas se ha realizado a través de cuatro revisiones internas del grupo de investigación de la Universidad de Oviedo GIDEPA y una revisión de 6 expertos de Facultades de Educación de las universidades de Cantabria (2), León (2) y Jaén (2).

## Resultados

El análisis cualitativo de las culturas organizativas vinculadas con los modelos de dirección y los estilos de liderazgo institucional ha hecho emerger distintas dimensiones establecidas a partir de catálogos construidos en base a categorías y codificaciones.

Se presentan algunos comentarios y una tabla sobre el sistema de codificación como ejemplificación del procedimiento seguido por el espacio que ocupan. Cabe reseñar que en las entrevistas las personas tienden a focalizar su atención en mayor medida en los aspectos negativos cuando se les hacen preguntas generales, mientras que en las preguntas abiertas de los cuestionarios tienden a hacer matizaciones

más medidas relacionadas con ítems específicos o con la dimensión. En cualquier caso, las valoraciones marcan tendencias que permiten identificar problemáticas, debilidades, oportunidades y áreas de mejora.

**La dimensión política en la gestión de los centros educativos no universitarios ha hecho emerger las siguientes tendencias:**

- Administración Institucional-Dirección (124 codificaciones en 10 categorías). Se destaca negativamente la alta dependencia político-sindical de las direcciones en algunos centros. En otros casos se alude a un mayor o menor apoyo en dotaciones, recursos y aprobación de proyectos en base a sintonías ideológicas. También encontramos influencias de dependencia funcional del entorno próximo que calificamos como político-comunitarias.

«[...] en algunos centros importantes de Asturias he visto cómo los directores han llegado allí con un proyecto apoyado previamente. Ya se saben los votos que se van a tener y, evidentemente, proceden de una línea política o de un sindicato, y esto posteriormente condiciona las decisiones que toman en la gestión, en los programas [...] en los consejos escolares pasa lo mismo, todos dicen que son muy democráticos pero al final la línea es la de siempre y los directores velan para que esas personas sean afines [...] esto es absolutamente negativo porque se pierde la perspectiva crítica» (E.37.H.D.S.C.).

«[...] tanto mi director como el de otros centros limítrofes pertenecen en su mayoría al [...], al igual que el director del CPR e incluso hasta hace poco también el inspector era de ese partido, con lo que se detecta una connivencia evidente entre ellos [...] El problema está en que como al profesorado se le deja hacer lo que quiere y no se le molesta es muy difícil, por no decir imposible, que proteste y que por lo tanto se inicien y se planteen mejoras reales en nuestros centros» (E.35.H.P.P.P.).

- Administración Educativa-Consejería e Inspección (180 codificaciones en 20 categorías). Las mayores frecuencias hacen referencia a la dependencia político-sindical de algunos representantes de la Administración especialmente inspectores, que tienen una baja credibilidad pero gran influencia por los efectos de sus prescripciones, presiones, omisiones y apoyos diferenciales sobre los centros.

«Una mayor o menor presión sobre un determinado centro puede obedecer a causas ajenas a lo educativo. Yo he tenido inspecciones duras por razones de índole política [...] Esto no es correcto porque una cosa es que tus críticas puedan gustar más o menos pero estás defendiendo unos criterios y esto se descontextualiza. Una inspección puede ser muy cordial con el centro porque hay una línea política determinada pero en otros casos se detecta un mayor alejamiento y presión [...]» (E.37.H.D.S.C.).

«La Administración favorece la gestión del director cuando hay relación política. En cambio, si no estás de acuerdo con el palo, como me pasó a mí, te hunden [...]» (E.16.M.P.P.P.).

«[...] el director es político [...] por noticias que tengo que siempre andan con que si este director es del PSOE o del PP [...] Huele a política [...]» (E.47.H.P.S.P.).

«Yo estoy viendo en este IES de la zona de oriente una cierta proyección a medio plazo pero al final me parece que serán las directrices de la Administración Educativa las que marcarán la pauta a seguir bien de manera directa o indirecta» (E.42.H.P.S.P.).

- Administración Local-Ayuntamientos (047 codificaciones en 10 categorías). Los índices más negativos tienen que ver con decisiones políticas erróneas en sus ámbitos de influencia, en general la credibilidad es baja y se hace especial referencia a los Consejos Escolares Municipales. Esta situación se considera por parte de algunos encuestados a las diferencias de trato

que perciben en zonas y centros concretos por cuestiones ideológicas o de amistad ya que no les parece que en estos momentos se adopten las decisiones a partir de diagnósticos situacionales o desde evaluaciones internas sometidas a debate.

«[...] los centros educativos son feudos repartidos donde hay connivencias entre el PSOE y el PP para repartirse las direcciones de los centros, llegan a hablar en un lenguaje en el que dicen que este es tuyo, este es mío y trabajan a esos niveles» (E.11.M.P.S.P.).

«En un centro en que trabajé lo que pidiera el director al Ayuntamiento estaba hecho, solo tenía que hablar con el alcalde [...] Las subvenciones salían sobre la marcha si lo quería el director [...]» (E.44.H.P.S.P.).

«Cuando hay algún centro con cierta significatividad, centros importantes, bien por el número de alumnos o por la ubicación o por su carácter público-concertado entonces los partidos políticos rivalizan para controlarlo» (E.61.M.P.S.P.).

**TABLA 5. Codificación de repercusión del entorno político (P) en la dirección**

Catálogo	Categorías	Códigos	f	FT
Administración Institucional Direcciones(D)	Apoyos ideológicos diferenciales (AID)	P-D-AID	(09)	124
	Dependencia administrativa (DA)	P-D-DA	(11)	
	Orientación del centro (OC)	P-D-OC	(12)	
	Dependencia político / sindical (DPS)...	P-D-DPS	(77)	
Administración Educativa Consejería e Inspección (CI)	(08) Sintonia ideológica con directores (SID)	P-CI-SID	(20)	180
	(19) Presiones diferenciales (PD)	P-CI-PD	(25)	
	(20) Baja credibilidad (BC)	P-CI-BC	(36)	
	(36) Dependencia político / sindical (DPS)...	P-CI-DPS	(38)	
Administración Local Ayuntamientos (A)	Amiguismo (AMI)	P-A-AMI	(07)	47
	Discriminación en apoyos a centros (DAC)	P-A-DAC	(07)	
	Baja credibilidad C. E. Municipales (BCCEM)	P-A-BCCEM	(10)	
	Decisiones políticas erróneas (DPE)...	P-A-DPE	(12)	
Representación Laboral Sindicatos (S)	Bajo ejercicio sindical (BES)	(01) P-S-BES	(10)	62
	Buscan clientelismo (BC)	(03) P-S-BC	(12)	
	Privilegios (TD)	(07) P-S-TD	(15)	
	Discriminación (D)...	(17) P-S-D	(23)	
Repercusiones (R)	Desprofesionalización (DD)	P-R-DD	(13)	158
	Dependencia (D)	P-R-D	(13)	
	Bajo Liderazgo Institucional (FLI)	P-R-FLI	(15)	
	Pérdida de credibilidad (PC)	P-R-PC	(24)	
	Subjetividad (S)...	P-R-S	(25)	
Mejoras (M)	Despolitización (D)	P-M-D	(10)	103
	Asociaciones Directores (PD)	P-M-PD	(10)	
	Autonomía Real (AR)	P-M-AR	(16)	
	Compromisos (C)	P-M-C	(19)	
	Pacto Educativo (PE)	P-M-PE	(19)	
	Profesionalización (P)...	P-M-P	(20)	

- Representatividad-Sindicatos (062 codificaciones en 8 categorías). Su incidencia se percibe como negativa cuando se detectan privilegios, se percibe un alejamiento de las problemáticas singulares de los centros o si actúan, diferencialmente, por intereses implícitos.

«Los sindicatos inciden a través del profesorado y yo creo que influyen [...] son cosas que se detectan más tarde o más temprano, por ejemplo el director nuevo que vamos a tener pertenece a un sindicato y le animaron desde el sindicato a presentarse [...]» (E.26.H.P.P.P.).

«Los sindicatos están en otra historia. Por los comentarios que oyes se puede deducir que repercuten negativamente [...] Ahora mismo no tendría clara cuál es la función que están realizando, a mí me parece que están dedicados a otras cuestiones y cuando reivindicán y se sientan con la Administración nos da la sensación de que sus propuestas e iniciativas tienen poco que ver con lo que está pasando en los centros» (E.30.H.D.S.P.).

«Lo principal es la línea religiosa [...] el resto de su gestión es de tipo administrativo, en cuanto a la incorporación de mejoras en la metodología de trabajo, nada o muy poco [...]» (E.39.M.P.S.C.).

- Repercusiones (158 codificaciones en 23 categorías). Los códigos con mayores frecuencias se asocian con una baja objetividad por las connivencias de distinto signo que se han generado, lo que ha derivado en una pérdida de credibilidad, de liderazgo institucional, de dependencia y de desprofesionalización de los directores y de los docentes.

«Ahora mismo hay una politización evidente de lo educativo. Los profesores nos sentimos incómodos por politizados porque siempre se prioriza lo político por encima de lo pedagógico» (E.11.M.P.S.P.).

- Mejoras (103 codificaciones en 19 categorías). Se aconseja una mayor profesionalización

de la dirección, establecer pactos educativos, poder decidir sobre el grado de autonomía que se quiere gestionar, que la Administración asuma compromisos de futuro para poder gestionar proyectos con garantías de continuidad en un entorno más despolitizado.

«Lo primero que habría que plantearse es formar a los equipos directivos pero no a los que están ahora con un amplio bagaje a sus espaldas, ya que sería muy difícil reconvertirlos, sino que hay que buscar equipos con nuevos planteamientos asentados en propuestas institucionales comprometidas con sus centros que tengan respaldo de sus comunidades y de la Administración» (E.35.H.P.P.P.).

#### En la *proyección institucional* desde el liderazgo directivo emergen

- Catálogo de tipologías (141 codificaciones en 9 categorías). Las mayores frecuencias se asocian a los estilos de dirección burocrático-*laissez faire*, el administrativo-dependiente y el corporativista. En menor medida se asume la existencia de liderazgos institucionales político-dependientes y pedagógico-transformacionales.

«Si algo veo en falta desde la dirección es tener capacidad para incentivar o, de alguna manera, para premiar los trabajos. Yo creo que el principal problema que tenemos ahora mismo es que, desde el punto de vista de lo que es la actividad del profesor, hay un grado de voluntarismo muy importante» (E.27.D.M.S.P.).

- Problemáticas (374 codificaciones en 38 categorías). Los directores inciden en las presiones externas e internas, lo que limita su capacidad para desarrollar propuestas institucionales porque al final no tienen capacidad real para gestionarlas. Los docentes se centran más en la baja credibilidad de las propuestas de las direcciones para generar cambios, perciben intereses particulares detrás de sus propuestas, un bajo liderazgo institucional e insuficiente capacitación profesional para gestionar el proceso de cambio, entre otras cuestiones.



«No hay un proyecto claro definido. Se funciona sobre todo con consignas de la FERE [...] Veo una falta de proyección, de visión, en una mejor utilización de los recursos, de la evaluación [...]» (E.48.H.D.S.C.).

«La única preocupación que tiene la dirección es la permanencia, es decir, que no supriman el centro [...] como único objetivo es captar alumnos [...]» (E.21.M.P.P.P.).

«La filosofía de la dirección es que nos quedemos como estamos» (E.34.M.P.I.P.).

«Hay gente que está en la dirección porque sabe que es un trampolín ideal para dedicarse a la política y hay casos que están muy preocupados de cómo puede evolucionar su futuro [...] Debería de cambiar esta situación y ser más profesionales [...]» (E.56.H.P.S.P.).

- Mejoras (270 codificaciones en 24 categorías). Las propuestas apoyan una dirección colegiada que delegue responsabilidades, un liderazgo institucional que promueva el cambio, vincular el desarrollo profesional con los proyectos que se promuevan y un mayor respaldo de los equipos directivos hacia la tarea docente.

«Hombre, cuando se implican los equipos directivos, los demás los seguimos aunque no todos con la misma intensidad, pero si se percibe coherencia se les apoya» (E.39.M.P.S.C.).

«Es muy importante querer ser director, estar formado para ello y tener ganas de trabajar. Si quieres implicar a la gente tienes que implicarte tú y cuando eso se detecta las cosas son más sencillas» (E.45.H.P.S.P.).

#### En la *proyección humana* desde el liderazgo directivo emergen

- Debilidades (94 codificaciones en 12 categorías). Los indicadores más negativos apuntan una baja repercusión del liderazgo directivo en las prácticas educativas de los docentes, no se

comparte el liderazgo, una coordinación burocrática, individualismo docente y bajo intercambio de experiencias.

«La dirección está condicionada por las prescripciones [...] en algún caso que se ha pretendido hacer algo que pudiese afectar al *status quo* existente se ha encontrado con una feroz oposición del profesorado, entonces, ante tal reacción se echan para atrás [...]» (E.43.H.P.S.P.).

- Mejoras (15 codificaciones en 4 categorías). Se valora una gestión institucional coherente con el PE, una línea pedagógica de referencia, profundizar en la coordinación interciclos e intraciclos y delegar liderazgo para el desarrollo de proyectos de manera coordinada.

«[...] la dirección debería estar más profesionalizada [...] la figura del director dentro del centro es muy importante y no puede ejercerla cualquiera. En estos últimos años he detectado falta de preparación, en general, a los directores y falta de dedicación en otros casos [...]» (E.28.H.P.S.C.).

«Una mayor autonomía es fundamental pero debe de ir acompañada de una mayor profesionalización y de una capacidad de decisión para asignar responsabilidades, horarios, formación, contratación [...]» (E.61.H.D.S.P.).

«En nuestros centros concertados se está profesionalizando la dirección, hemos hecho un máster a distancia para equipos directivos de dos años y cursos de calidad, evidentemente no puede ser cualquier director como se era hace unos años, se ha pasado a una situación diferente donde hay un director general que delega» (E.51.H.D.S.C.).

#### En cuanto a la *eficacia directiva* se apuntan las siguientes tendencias

- Debilidades (340 codificaciones en 15 categorías). Bajo compromiso con la innovación, liderazgo institucional formal sin proyección,

desvinculación de la orientación pedagógica y despreocupación por el desarrollo profesional de los docentes y asentimiento con la cultura de evitación en atención a la diversidad si puede generar problemas internos.

- Fortalezas (60 codificaciones en 8 categorías). Los indicadores más positivos tienen menor frecuencia y se asocian con respaldo a la innovación, liderazgo institucional, compromiso con la mejora de los procesos y preocupación por el desarrollo profesional propio y de los docentes.
- Mejoras (7 codificaciones en 3 categorías). Potenciar el liderazgo directivo, incrementar la atención sobre la vertiente educativo-transformacional y prestar más atención por las actividades docentes y sus condiciones de trabajo.

«Veo buena voluntad pero después detectamos que la calidad mejora poco, la gente no cree que en las condiciones actuales y por estos caminos lleguemos a ninguna parte ya que no se ven claramente las líneas a seguir. Si esto se diera, la gente respondería mejor [...]» (E.28.H.P.S.C.).

«Un paso que he dado como director ha sido el de ampliar mi campo de responsabilidad para hacerlo más efectivo, estoy potenciando la coordinación vertical y horizontal, pero en mi caso he tenido que liberarme de cosas para poder realizar estas tareas» (E.48.H.D.S.C.).

**En cuanto a las asociaciones que emergen entre la dirección y la cultura participativa destacamos**

- Debilidades (87 codificaciones en 9 categorías). Sistemas burocráticos, orientación de la participación hacia el control de los órganos colegiados, manipulación de las reuniones y dependencia del entorno político en el desarrollo de plataformas de participación.

«[...] algunos llegan a concejales en el ayuntamiento, colocan de monitores en las actividades extraescolares a las clientelas del grupo político

que esté dominando en el ayuntamiento [...]» (E.23.H.P.P.P.).

«Como director, la idea que siempre quise desarrollar con el AMPA es dejarles creer que ellos mandaban mucho porque es muy fácil reconducirlos, eso también es verdad, y llevando muchos años de director tienes que ser muy torpe para no llevarlos donde quieres [...]» (E.24.H.D.P.P.).

«¿Qué fines se persiguen desde la dirección con el modelo de participación? Pues nada, como ya te dije antes no potenciar la participación, enmascararla» (E.54.M.P.P.).

- Problemáticas (195 codificaciones en 22 categorías). Individualismo, balcanización, historias pasadas, desencanto docente, mala organización, cotilleos, normas rutinarias, pérdida de alumnado y tamaño del centro.

«[...] El gran problema es que cada uno mira su ombligo [...]» (E.24.H.D.P.P.).

«Hay siempre una tendencia por parte de la FERE a formar a los equipos directivos y también al profesorado. Lo que pasa es que si ves los programas de la FERE es más de lo mismo. Ahora parece que hay una tendencia a profesionalizar las direcciones» (E.52.H.P.S.C.).

«[...] había dos candidaturas [...] de los dos programas de dirección era mucho mejor el de la profesora aspirante porque el director lo daba todo por hecho [...] la directora quiso explicar a los padres su programa [...] habló de cosas interesantes como de reformar las tutorías, la orientación, la proyección del IES hacia fuera [...] pero no salió elegida [...] no es equitativo [...]» (E.16.M.P.P.P.).

- Mejoras (62 codificaciones en 11 categorías). Promoción de un liderazgo institucional educativo, menor tamaño de los centros, reorientar la participación desde el convencimiento, colegialidad, reflexionar sobre las problemáticas cotidianas, distribuir información relevante y profesionalizar la función directiva.

«Siempre que se percibe que la dirección realiza un esfuerzo real para mejorar la calidad educativa del centro el profesorado, o al menos una parte importante, está más predispuesto a respaldarlos» (E.36.M.P.P.P.).

«La actitud es fundamental, si te sientes arropado desde la dirección te sientes más seguro para desarrollar propuestas de mejora. El respaldo de los directivos es fundamental porque debemos remar todos en la misma dirección» (E.42.H.P.S.P.).

«Es posible que fuera mejor una persona desligada del centro pero tiene que estar preparada para gestionar y dinamizar, creo que deben ser más profesionales, ya que con las buenas intenciones no basta» (E.50.M.P.S.P.).

«La dirección se está profesionalizando, hemos realizado cursos de formación en Educación y Gestión para directores, son diez módulos que abarcan todo lo que es administración, *marketing*, organización y liderazgo, lo están dando muy buenos profesionales de la universidad, uno de ellos era Marchesi, también hacemos cursos de Gestión de Calidad y Evaluación» (E.48.H.D.S.C.).

Todos estos argumentos informan del complejo y problemático espacio sociopolítico y cultural en que se desarrolla la dirección de los centros educativos no universitarios de nuestra comunidad. A partir de estos aportes junto con los datos derivados de las investigaciones citadas hemos planteado unas conclusiones —reseñadas en cuadros y en cursiva— que se han sometido a la opinión de expertos. Estos profesionales debían reflejar su punto de vista a través de tres valoraciones: grado de acuerdo y desacuerdo con el enunciado (cuantitativo), justificar las razones de la elección realizada (cualitativo) y plantear posibles alternativas de mejora (cualitativo). A continuación se presentan las tendencias porcentuales, las diferencias significativas y algunas ejemplificaciones de los comentarios realizados.

*1. Los docentes proporcionan una visión más negativa que los directores de lo que ocurre en sus centros porque focalizan más su atención sobre las disfunciones.*

Está de acuerdo la mitad de los encuestados (49%), esta posición la apoyan en mayor medida los asesores y directores con experiencia. El desacuerdo (31%) es significativo para los investigadores con experiencia de Cataluña y entre los directores con menos experiencia del occidente asturiano.

«La baja calidad de la coordinación puede llevar a este tipo de situaciones. Si el profesorado de un centro se coordina en sus diferentes modalidades (equipos docentes, equipos de ciclo, comisiones de distinto tipo, claustro periódicos...) no tendrían por qué producirse visiones distintas de la realidad del centro. Es importante que el colectivo defina claramente cuál es la idea de centro que funciona correctamente, para poder llegar a conclusiones que sirvan para todos» (C.20.H.D.P.P.).

*2. Los directivos perciben la dirección colegiada como más eficaz para abordar el desarrollo curricular y profesional mientras que la representatividad del centro, las tareas de gestión y los temas disciplinarios prefieren afrontarlos personalmente.*

El grado de acuerdo supera la media (53,3%) y se apoya entre personas que tienen 41 y 50 años que trabajan en facultades. El desacuerdo (26%) es significativo para los directores de centros educativos no universitarios.

«Debe potenciarse un mayor liderazgo institucional, un liderazgo compartido entre miembros de la comunidad y que se asuman compromisos en tareas relevantes como los proyectos de convivencia o el desarrollo de mecanismos de autoevaluación institucional eficaces» (C.24.H.P.U.P.).

*3. En general, los directores son elegidos para gestionar las organizaciones educativas en base a criterios*

*situacionales coyunturales, no por sus programas de dirección o por los méritos que se aleguen. En los centros públicos las buenas relaciones con la comunidad priman sobre la capacitación para el ejercicio del cargo.*

El grado de acuerdo es bastante alto (61,1%), sobre todo para los especialistas que tienen entre 41 y 50 años de facultades. El desacuerdo (20%) es más significativo para los directores con más experiencia de la zona central asturiana.

«En muchos casos sucede, yo preferiría que fueran elegidos por sus méritos y programa. No se debería nombrar a una persona sin comprobar que posee un cierto grado de habilidades técnicas y sociales» (C.26.M.P.U.P.).

*4. Las expectativas de la comunidad educativa sobre la gestión institucional que deben desarrollar las direcciones determinarán su estilo de liderazgo institucional en el futuro. En los centros públicos las expectativas docentes son más determinantes que las de cualquier otro colectivo.*

Está de acuerdo prácticamente la mitad de los encuestados (49%) y avalan esta postura en mayor medida los directores con más experiencia. El desacuerdo (11%) es más relevante para los directores de la zona occidental de Asturias.

«Es una realidad más evidente en los centros públicos, ya que en los concertados es la titularidad la que orienta muchas iniciativas institucionales y, en ocasiones, suele coincidir el titular con el director. Los docentes en los centros públicos son los que van a marcar las pautas de desarrollo. El estilo de liderazgo y su trayectoria en el centro pueden generar un mayor o menor esfuerzo de los docentes» (C.24.H.P.U.P.).

*5. El modelo de dirección no se relaciona con una mayor profesionalización y autonomía en los centros públicos al depender simultáneamente de la Administración Educativa y de sus comunidades.*

*Los directivos resuelven esta encrucijada buscando apoyos coyunturales que favorecen un liderazgo burocrático transaccional dentro y fuera del centro.*

El grado de acuerdo es muy alto (72,2%) y esta postura la avalan en mayor medida los catedráticos de universidad y los directores de la zona oriental de Asturias. El desacuerdo (8,9%) se sitúa entre los directores con menos experiencia.

«Esta situación se ha consolidado a lo largo del tiempo» (C.25.H.P.U.P.).

*6. Los directores se muestran insatisfechos con hacer lo de siempre pero no hacen nada por remediarlo en muchos centros públicos y en algunos concertados. La defensa de la imagen primará sobre la mejora de los procesos.*

El grado de acuerdo es inferior a la media (40%) y esta postura es apoyada principalmente por los directores de la zona central de Asturias. El alto grado de desacuerdo (31%) se manifiesta en mayor medida entre los directores de Primaria y Secundaria que son diplomados y licenciados.

«La cultura se ha orientado hacia la dependencia y ha ido minando muchas iniciativas institucionales porque no tienen capacidad para desarrollar proyectos con permanencia en el tiempo que supongan innovaciones reales que afecten a la cultura organizativa» (C.33.H.P.U.P.).

*7. Los docentes perciben a sus directores como burocráticos y garantes del status quo mientras no surjan problemas. Ante las dificultades ejercen un liderazgo por excepción.*

El grado de acuerdo es inferior a la media (43%) pero lo avalan en mayor medida los hombres que trabajan en facultades y son directores de la zona central. Las discrepancias (20%) son más acusadas entre los directores de IES y de CRA que tienen menos experiencia y entre los inspectores.

«Es cierto. El directivo no se siente superior jerárquico, ni el docente lo percibe como tal. La dirección es una circunstancia. Por ello, no actúa como «jefe». Ni siquiera se siente como tal» (C.09.H.D.S.P.).

8. *Los directivos son bastante permisivos para los docentes ante el incumplimiento de obligaciones o acuerdos, lo que se interpreta como una transacción corporativa que está más extendida en los centros de Secundaria.*

El grado de acuerdo es alto (63,3%) sobre todo para los directores de la zona central que tienen entre 41 y 50 años. Las bolsas de discrepancia (17%) son significativas entre los directores de Primaria y Secundaria con menos experiencia.

«No estoy de acuerdo, a mi juicio no son permisivos, más bien se guían por «el libro» quizá por incapacidad para llevar el cargo o para castigar a los discrepantes» (C.26.M.P.U.P.).

9. *Los docentes conocen el juego transaccional y lo utilizan en los órganos de participación y coordinación en su beneficio limitando la capacidad de gestión institucional al presionar a los directivos con silencios, críticas o exigencias continuas ante las propuestas institucionales o ante las prescripciones externas.*

El grado de acuerdo supera ampliamente la media (56,7%) y lo avalan en mayor medida los especialistas que tienen entre 41 y 50 años que trabajan en facultades de Educación y o son directores en la zona central de Asturias. El desacuerdo (20%) es más elevado entre los directores con menos experiencia que trabajan en Primaria y Secundaria.

«Cierto, hay un funcionamiento soterrado, arrastrado desde hace años en muchos casos, con actos latentes, que hace que muchas situaciones se mantengan para bien y para mal de los centros educativos» (C.23.H.P.S.P.).

10. *La vinculación ideológica o personal de los directivos con representantes de la Administración*

*Educativa y Local se interpreta como valor añadido para el centro por los beneficios coyunturales que reporta. Estas situaciones se acaban integrando en la cultura del centro aunque se generen discriminaciones de trato con otros centros.*

El grado de acuerdo supera la media (53,3%). El desacuerdo es significativo (30%) para las mujeres que trabajan como directoras en Infantil y Primaria de la zona occidental de Asturias.

«En un modelo sociopolítico como el actual este planteamiento está muy integrado en la cultura organizativa y solo desde una mayor profesionalización con posibilidad de intervención real se podrían ir minimizando estas situaciones» (C.29.H.P.U.P.).

11. *El liderazgo educativo transformacional influye más que el transaccional en la promoción de una cultura participativa, en la planificación institucional con intención de cambio, en el desarrollo profesional de los docentes y en la proyección del centro en el entorno.*

El grado de acuerdo es muy alto (77,8%), prácticamente no hay desacuerdo (2%) y lo componen directores de centros educativos de Secundaria.

«Se ha verificado en varias investigaciones aunque no es corriente que se dé» (C.24.H.P.U.P.).

12. *El liderazgo educativo transformacional proporciona, a diferencia del transaccional, mayor prestigio social e institucional a sus promotores, predispone a los agentes educativos a comprometer en mayor medida su esfuerzo y genera un sentimiento más positivo hacia el centro.*

El grado de acuerdo es muy alto (75,6%), prácticamente no hay desacuerdo (2%) y lo componen directores licenciados con experiencia en la gestión de IES.

«Cambio e innovación siempre están bien considerados» (C.23.H.P.S.P.).

13. *El liderazgo educativo transformacional influye más que el transaccional en la generación de actitudes de colaboración y otorga más credibilidad a los promotores de proyectos para mejorar la calidad educativa.*

El grado de acuerdo es alto (66,7%) sobre todo para los asesores que tienen entre 41 y 50 años, los porcentajes de desacuerdo no son relevantes (4,4%) y hay un alto porcentaje que no se decanta (29%), sobre todo en los inspectores.

«La razón puede ser debida a la mayor credibilidad que se le concede en la comunidad educativa» (C.29.H.P.U.P.).

14. *Los docentes no perciben una orientación educativo-transformacional en el liderazgo que ejercen sus directores, sino que inciden más en su carácter coyuntural, indefinido, dependiente y reactivo.*

El grado de acuerdo supera la media (54,5%) y esta posición la avalan los hombres que son directores en centros de Infantil, Primaria y Secundaria, el desacuerdo es bajo (11%) y está representado por directoras de CRA y son bastantes los que no se decantan (34,4%).

«Seguramente los docentes necesitarían conocer con claridad el programa de dirección para generar algún grado de compromiso» (C.26.M.P.U.P.).

15. *Los docentes, si dudan sobre la capacitación de sus directores para gestionar procesos de cambio, la trayectoria seguida o ante la debilidad de referentes institucionales en los que apoyarse, los presionan hacia el mantenimiento.*

El grado de acuerdo es alto (61,1%) sobre todo en los hombres que tienen entre 41 y 50 años y trabajan en facultades o son directores con experiencia en la zona central de Asturias. El desacuerdo es bajo (8,9%) y hay un amplio porcentaje que no se decanta (30%), sobre todo de inspectores.

«El mantenimiento de la cultura existente podría deberse a la falta de credibilidad en su capacidad para llevar adelante propuestas de cambio» (C.24.H.P.U.P.).

16. *El liderazgo educativo-transformacional es más frecuente en la etapa de Primaria, en los Centros Rurales Agrupados, en los centros de menor tamaño y en los centros concertados gestionados por directores seglares cualificados.*

El grado de acuerdo es muy alto (71,1%) entre los hombres que son catedráticos de universidad o trabajan como directores en la zona central de Asturias, el desacuerdo es bajo (9%) y está representado por directores de IES y CRA.

«[...] el tamaño, la cualificación y la edad de los docentes en centros rurales favorecen los proyectos de innovación. Los de menor edad porque están en pleno proceso de desarrollo profesional y en cuanto al tamaño porque participan muchos miembros de la comunidad. [...] En los centros concertados la dirección es más profesional y cuando son muy grandes se tiene especial cuidado al elegir directores pedagógicos en Infantil, Primaria, Secundaria y módulos [...] si consiguen establecer una buena coordinación mejoran la eficacia» (C.24.H.P.U.P.).

## Conclusiones y debate

Ante las informaciones presentadas podemos concluir que:

1. En general, el grado de acuerdo es alto si tenemos en cuenta que de las 16 conclusiones presentadas 8 de ellas (5, 8, 11, 12, 13, 15 y 16) se sitúan por encima del 60% y 4 (2, 9, 10 y 14) superiores al 50%, y si además consideramos que hay un porcentaje (entre el 10% y el 25%) que no se decanta, se ratifican aún más las conclusiones presentadas.
2. El desacuerdo es superior al 25% en tres conclusiones (2, 6 y 10) que hacen referencia

a las tareas directivas, la defensa de la imagen sobre la mejora de los procesos y los beneficios que se obtienen por la sintonía ideológica. Los dos colectivos que disienten son los directores de centro y a este respecto ya hemos ratificado en otras investigaciones (Álvarez Arregui, 2002, 2004, 2007; Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2010) que aquellas personas que dirigen centros educativos perciben su liderazgo como más educativo y transformacional de lo que opinan los docentes. También debe destacarse que muchos de los directores encuestados participan en proyectos de innovación, se preocupan por su formación y son sensibles a las necesidades de sus comunidades, por lo que es lógico que se muestren más críticos con aquellas conclusiones que tienden a criticar de manera generalizada la gestión institucional porque no es su caso, como ponen de manifiesto en las justificaciones que hacen de sus respuestas.

3. La muestra de inspectores y de los representantes de los CPR ha sido mucho más baja de lo esperado y no contestan o no se decantan, por lo que se seguirán buscando nuevas vías de encuentro con estos agentes educativos dentro y fuera de nuestra comunidad.
4. Se admite por los distintos colectivos que trabajar para conseguir el éxito de todos supone reforzar la dimensión pedagógica de la dirección educativa, poniendo en un primer plano la necesidad de implicarse, trabajar de manera coordinada, potenciar los diagnósticos y seguir muy de cerca los resultados obtenidos cuando se promueven cambios.

A pesar de la problemática que subyace bajo muchas de las tendencias que han aflorado, se plantea la necesidad de reflexionar seriamente sobre el futuro de la escuela y de la educación antes de desarrollar proyectos de cambio, considerando que se deberá favorecer un debate abierto y sustentado en diagnósticos y evaluaciones que faciliten a los agentes educativos apoyarse en bases más sólidas.

Como es lógico, las posiciones que se adopten estarán condicionadas por el marco legislativo y por las iniciativas y actitudes que se desprendan de las distintas administraciones, pero al final la gestión institucional y el estilo de liderazgo se determinarán en las propias comunidades educativas. Los riesgos de involución siempre están latentes pero retraerse no parece viable siempre que existan posibilidades para mejorar. A este respecto ya venimos indicando (Álvarez Arregui, 2002, 2004, 2007) que los directores podrán ejercer su influencia en base a su capacidad para *utilizar los recursos* (dinero, información, materiales, espacios, tiempos, etc.); por su *situación* en el organigrama del centro; por su *carisma* (rasgos físicos, relacionales o comunicativos); por los *valores que transmiten* (coherencia entre lo que dice y hace, credibilidad); por su *capacitación* (formación); por la *ocasión de intervenir* (respaldo y visión); por el conocimiento fundamentado del espacio de intervención (diagnósticos y evaluaciones) y por la forma en que integren todos aquellos factores asociados al liderazgo educativo transformacional (consideración individual, estimulación intelectual y proyección institucional) y distribuido (redes internas de apoyo).

En nuestro caso hace tiempo que venimos defendiendo que «el liderazgo directivo, se ejerce cuando existe una influencia diferencial, desarrollada a través de una relación interpersonal de crecimiento mutuo, que se resuelve a través de un poder cualificado, íntimamente unido al grupo y no exclusivamente posicional. El respaldo moral a su propuesta quedará asociado a su trayectoria profesional y personal previa, así como con los compromisos que se asumen institucionalmente desde la visión que se plantea sobre el futuro deseable para la organización y las estrategias que pretende promover» (Álvarez Arregui, 2002).

Bajo este enfoque parece posible establecer prioridades que faciliten la generación de compromisos para aglutinar esfuerzos en torno a metas, orientadas por valores donde se procure la satisfacción y el crecimiento personal, académico y

profesional. La implicación será más amplia si junto a la propuesta se concretan objetivos, se definen procesos, se delega liderazgo, se escuchan otras visiones, se incorporan sugerencias, se cubren necesidades y se atienden las demandas fundamentadas de la comunidad educativa. La evaluación del impacto generará conocimiento organizativo que será válido cuando se redistribuya en la organización y se oriente hacia la mejora sobre la base de las disfunciones detectadas. Esta actitud amplía la confianza en las personas y en los procesos, lo que favorece la comunicación, la extensión del liderazgo y la dinamización de la cultura interna. La incorporación de nuevos ciclos bajo estos supuestos permitirá ir construyendo una visión conjunta que irá asentando una cultura organizativa institucional favorable al aprendizaje continuado, el cambio y la mejora (Álvarez Arregui, 2007).

Como se ha recordado en múltiples comentarios, un problema al que tendremos que hacer frente es la excesiva politización a la que se ha sometiendo la gestión de los centros educativos no universitarios, lo que ha impedido reconocer públicamente el fracaso de algunas iniciativas planteadas y profundizar en el conocimiento de las causas de las dificultades existentes para obrar en consecuencia, lo que ha limitado o impedido intervenir desde posiciones más fundamentadas.

Atendiendo a estas cuestiones cabe decir que la situación actual nos muestra un mosaico dinámico de situaciones en la Comunidad Autónoma de Asturias en cuanto a la eficacia de sus equipos directivos donde podemos destacar a manera de ejemplo algunas tendencias:

- Centros concertados que están en proceso de transición en cuanto a la formación de sus equipos directivos, se perciben como más ineficaces cuando ejercen excesivos controles, dan menor importancia al desarrollo profesional de sus docentes y muestran inseguridades para adoptar cambios.
- Centros concertados donde la dirección general potencia una gestión profesional

de sus cuadros de mando y con tendencia empresarial, se perciben como más eficaces en la consecución de sus objetivos porque desarrollan estructuras flexibles y ajustadas a las demandas.

- Centros concertados gestionados por seglares con una buena formación en modelos de gestión, se consideran eficaces porque diseñan estructuras en base a proyectos donde conjugan lo administrativo con lo pedagógico de manera integrada y consiguen proyectarse con éxito en la comunidad en distintos planos. Sus directores se perciben como eficaces, seguros y con proyección en el tiempo.
- Centros públicos rurales donde sus equipos directivos desarrollan proyectos educativos con proyección comunitaria, la cultura de trabajo cooperativo es más habitual, el desarrollo profesional se vincula al desarrollo de las iniciativas que se promueven internamente, la comunidad está integrada y la Administración se muestra más receptiva.
- Centros públicos de Infantil y Primaria que desarrollan proyectos educativos de calidad con compromisos asumidos por la mayor parte de los miembros de la comunidad, los equipos directivos tienen un alto grado de eficacia en la consecución de los objetivos que se promueven institucionalmente, el desarrollo profesional de los docentes se vincula a las tareas que realizan y orientan los recursos que se les proporcionan desde los CPR acertadamente para la implementación de sus proyectos.
- Centros públicos de Infantil y Primaria e IES urbanos gestionados administrativamente. Se perciben como ineficaces para generar propuestas de cambio porque supeditan la mejora interna y el desarrollo de proyectos a las culturas organizativas internas y externas.
- IES semiurbanos y rurales que tienen direcciones con experiencia y capacitación y a los que se considera eficaces por parte



de la comunidad educativa para el desarrollo de proyectos. Esto es así porque abren sus centros a la comunidad, distribuyen liderazgo, se relacionan con otros centros educativos dentro y fuera de la comunidad autónoma, tienen estructuras más flexibles, organizan los recursos propios de manera coherente, valoran las iniciativas de formación en el centro para el desarrollo profesional, perciben positivamente el trabajo cooperativo y negocian significados en el centro y con las distintas Administraciones

Aquellos directores que han apostado por el cambio en sus centros nos indican que el camino que han iniciado no es fácil porque conlleva transformaciones de hondo calado que generan múltiples resistencias. Por tanto, parece lógico que desde las distintas Administraciones se valoren de manera diferencial los proyectos de mejora que se promueven desde los centros educativos, porque las organizaciones educativas

generan culturas propias que se reconstruyen en base a las prácticas cotidianas, de ahí que su orientación hacia el mantenimiento o el cambio depende en gran medida de su estadio de desarrollo, de su capacidad para gestionar los procesos internos y del modo en que se encaucen las expectativas que se generan cuando se presentan y/o promueven proyectos de cambio.

El liderazgo institucional se convierte así en una pieza clave para la mejora de los centros educativos pero la tarea de los equipos directivos será aún más encomiable si se preocupan por armonizar situacionalmente la eficiencia, la eficacia y la equidad, ya que bajo estas premisas se potenciará un clima relacional que sea causa y efecto visible de una cultura institucional asentada en la participación, en la colaboración, en la cooperación, en el esfuerzo y en el aprendizaje continuado, de tal forma que repercuta positivamente en las personas, en la comunidad y en la sociedad en general.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2004). Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora, *Aula Abierta*, 83, 53-77.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos, *Bordón*, 59 (1), 177-214.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. y otros (2008). El liderazgo directivo desde diferentes ángulos: acuerdos y encrucijadas, *X CIOIE*, Barcelona, Universidad.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. y PÉREZ PÉREZ, R. (2004a). Indicadores para reorientar la Formación en el Centro desde referentes situacionales, *Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Organización y Dirección Educativa en las Redes de Aprendizaje*, diciembre, Granada, 121-129).
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. y PÉREZ PÉREZ, R. (2004b). Dimensión estructural y funcional de la Comunidad Educativa en una perspectiva de cambio: sistemas de relaciones y cultura de cambio, *VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*, Sevilla.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. y PÉREZ PÉREZ, R. (2010). Radiografías de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Asturias. Revisión crítica con intención de mejora, *Bordón*, 62 (1), 9-28.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una nueva teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós. MEC.
- BASHI, H. y SASS, Z. (1985). Coherent strategy components of an outcome-based school improvement Project, en D. REYNOLDS y otros (eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Cardiff: University Press, 267-286.

- BASS, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden, en A. VILLA (coord.) y otros, *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 331-362.
- BEARE, H., CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Free Press.
- CORTINA, A. (1996). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- COTTON, C. (2005). Protocols: The need to organise for learning, *The Collaborative Leadership Learning Toolkit*. NCSL: Nottingham.
- DE LA TORRE, S. y PUYOL, M. A. (coords.) (2009). *Educar con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Barcelona: Davinci.
- DOSI, G.; FREEMAN, C.; RICHARD, N.; SILVERBERG, G. y SOETE, L. (eds.) (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- EDMONS, R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- FIEDLER, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental, *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (coord.) (2009). *La gestión de los centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Uruguay: Universidad de Uruguay.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- GIMENO SACRISTAN, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Secretaria General Técnica. MEC.
- HERSEY, P. y BLANCHARD, K. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIG, N. (1997). La base de conocimientos de Mejora de la Escuela, en D. REYNOLDS y otros, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 71-101.
- HOUSE, R. J. (1971). An path-goal theory of leaders effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- LEVINE, D. K. y LEZOTTE, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison (Wis): National Center of Effective.
- MEDINA RIVILLA, A. y CACHEIRO GONZÁLEZ, Mª L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar, *Bordón*, 62 (1), 93-109.
- MORTIMORE, P. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling*. London: Cassell.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing in schools Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- TANNENBAUM, R.; WESCHLER, I. y MASSARIK, F. (1961). *Leadership and Organization*. New York: McGraw-Hill.
- TEDDIE, C. y STRINGFIELD, S. (1993). *Schools Make a Difference*. New York: Teachers' College Press.
- TEJERO GONZÁLEZ, C. Mª y FERNÁNDEZ DIAZ, Mª J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores, *Bordón*, 62 (1), 123-139.
- VROOM, V. H. y JAGO, A. G. (1990). *El nuevo liderazgo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

**Fuentes electrónicas**

MURILLO, T. F. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en iberoamérica, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/editorial.htm>

**Abstract***Directive leadership in educational centres of Asturias*

This article presents an investigation, carried out in the autonomous community of Asturias, whose main objective is the study of directive leadership. The development of this investigation followed a systematic collection process, and the analysis of the information is articulated in four phases: initial exploration; theoretical basis; empirical investigation; and presentation of results.

The methodology used was mixed, using interviews and opinion questionnaires. The first means analysed the culture which has been developing around directive management, while the questionnaire contrasted the obtained results through specialists from different sectors – Educational Inspection, directors with experience and university professors.

The conclusions contribute relevant information to improve the educational quality, on surfacing strengths, weaknesses and possibilities of improvements in different dimensions considered, discriminating different perspectives on the management of educational centres which impact differentially on educational communities.

This fact incites reflection upon the criteria which have been applied to educational policy, models of training of management teams, the programme of direction and the added value of institutional leadership.

**Keywords:** *Direction, Leadership, Development, Management, Credibility.*

**Résumé***Leadership directif dans les centres d'enseignements d'Asturies*

Dans cet article il est présenté une recherche réalisée à la région autonome d'Asturies, dont l'objectif central est l'étude du leadership directif. Pour son développement nous avons suivis un procès de collecte systématique et d'analyse de l'information articulé en quatre phases : exploration initiale ; fondements théoriques ; recherche empirique ; et présentation des résultats.

La méthodologie employée a été mixte puis qu'elle a été soutenue par des interviews et des questionnaires d'opinion. Avec le premier instrument nous avons analysé la culture générée autour du leadership directif, pendant qu'avec les questionnaires nous avons contrasté les résultats obtenus à traves de spécialistes provenant de différents secteurs –l'inspection scolaire, des directeurs expérimentés et des professeurs universitaires–.

*Emilio Álvarez Arregui y Ramón Pérez Pérez*

---

Les conclusions apportent une information importante pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en faisant émerger les forces, les faiblesses et les possibilités d'amélioration dans les différentes dimensions considérées, ce qui permet de discriminer les différentes approches à la gestion des centres d'enseignements qui répercutent différemment dans les communautés éducatives.

Ce fait nous amène à réfléchir sur les critères appliqués de la politique éducative, les modèles de formation des équipes de direction, les programmes de direction et la valeur ajoutée du leadership institutionnel.

**Mots clés:** *Direction, Leadership, Développement, Gestion, Crédibilité.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Emilio Álvarez Arregui**

Profesor titular interino en la Universidad de Oviedo, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En los últimos cinco años ha desarrollado docencia en el Área de Referencia, Organización del Centro Escolar, TIC aplicadas a la Educación y Didáctica Universitaria. Participa en programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas, integrante del grupo GIDEPA de Investigación de la Universidad de Oviedo, así como de proyectos de investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia del máster de Educación Secundaria y en programas de Cooperación para el Desarrollo sobre educación en Latinoamérica a través de la AECID. En los últimos años ha venido realizando estancias en universidades y centros tecnológicos de aceleración de la innovación en España, Portugal, Irlanda, Suiza y EEUU donde está trabajando en la gestión y desarrollo de ecosistemas de formación integrales y en la promoción de la emprendeduría.

Correo electrónico de contacto: [alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

### **Ramón Pérez Pérez**

Catedrático EU de la Universidad de Oviedo, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En los últimos cinco años ha desarrollado docencia en el Área de Referencia, asignaturas de Organización del Centro Escolar, TIC aplicadas a la Educación y Didáctica Universitaria. Coordinador de varios programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas, coordinador del grupo GIDEPA de Investigación de la Universidad de Oviedo, así como de proyectos de investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia de dos másteres oficiales (G9 y de la Universidad de Oviedo) y desarrolla programas de Cooperación para el Desarrollo sobre educación en Latinoamérica a través de la AECID.

Correo electrónico de contacto: [rpp@uniovi.es](mailto:rpp@uniovi.es)