

PROBLEMÁTICA DE LOS PROFESORES QUE OCUPAN CARGOS  
DIRECTIVOS Y SUS CREENCIAS ACERCA DEL EJERCICIO DE LA  
FUNCIÓN DIRECTIVA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ  
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA  
MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ  
M<sup>a</sup> JESÚS GALLEGO ARRUFAT  
DIEGO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ  
M<sup>a</sup> JOSÉ LEÓN GUERRERO  
ENRIQUETA MOLINA RUIZ  
CRISTINA MORAL SANTAELLA  
M<sup>a</sup> PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA  
SALVIO L. RODRÍGUEZ HIGUERAS  
*Dpto. Didáctica y Organización Escolar*  
*Facultad de Educación*  
*Universidad de Granada*  
*Campus Cartuja*  
*18071 Granada*

RESUMEN

La investigación a la que se refiere el presente artículo forma parte de otro trabajo más amplio desarrollado por los autores. Aquí damos cuenta del estudio realizado con una muestra de doscientos cuarenta y cuatro profesores que ocupan cargos directivos en el nivel de educación básica, a quienes se les aplicó un cuestionario y un inventario de creencias: el primero para conocer los problemas a los que los directivos tienen que enfrentarse en su labor diaria en la actualidad y el segundo para saber sus opiniones sobre la formación que reciben y los cursos formativos que para su desarrollo profesional son programados por la administración educativa. Se presenta un estudio detallado de la muestra en cada uno de los ítems correspondientes a los datos previos del cuestionario, se describen los dos instrumentos construidos (cuestionario e inventario de creencias), el procedimien-

to de validación seguido y se discuten los resultados de los datos descriptivos obtenidos mediante la aplicación del programa 2D del paquete estadístico BMDP.

## PROBLEMS OF TEACHERS WHO HAVE MANAGERIAL POSTS AND THEIR BELIEFS ABOUT PERFORMANCE OF MANAGERIAL DUTIES. A DESCRIPTIVE STUDY

### SUMMARY

The research to which this article refers form a part of another more extensive work that authors have developed. Here we give an account of the study carried out with a sample maked up by two hundred and forty four teachers taking up managerial posts in the primary school level, whom a questionnaire and a inventory of beliefs was applied: the first to know the problems which managers have to confront every day at the present time, and the second to know their opinions about the training that they receive, and the formative courses that educative administration programmes for their professional development. We present a detailed study of the sample in each item corresponding to preliminary data of questionnaire, we describe the two instruments made (questionnaire and inventory of beliefs), the procedure of validation we followed, and we dicuss outcomes of the descriptive data got through application of the statistical programme BMDP2D.

## LES PROBLÈMES DES PROFESSEURS QU'OCCUPENT UN POSTE DIRECTIF ET SES CROYANCES SUR L'EXERCICE DE LA FONCTION DIRECTIVE. UN ÉTUDE DESCRIPTIVE

### RESUME

La recherche à laquelle le présent article se rapporte forme part d'autre travail plus étendu développé par les auteurs. Ici nous rendons compte de l'étude réalisé avec une échantillonnage de deux cents quarante quatre professeurs -lesquels occupent postes directifs dans le niveau de l'éducation primaire-, à lesquels s'aplica un questionnaire et un inventaire de croyances: le premier, pour connaître les problèmes à lesqueles les directifs s'a rencontrer dans son travail de chaque jour dans l'actualité et le second pour savoir ses opinions sur la formation qu'ils reçoivent et les cours formatifs qu'ils sont programmé pour l'administration éducative a leur développement professionnel. Nous présentons un étude détaillé de l'échantillonnage dans chacun des items correspondants a les données préalables du questionnaire, nous décrivons les deux instruments construits (le questionnaire et l'inventaire de croyances), le procédé de validation suivi et nous discutons les résultats des données descriptives obtenus par l'intermédiaire de l'application du programme statistique BMDP2D.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se ha considerado que es el profesor la persona de quien todo depende. Y es cierto que el profesor es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es menos cierto que se mueve en una cultura que, si no adversa, es muchas veces poco favorecedora, debido a la falta de confianza y de cooperación en las relaciones o interrelaciones de los profesores con los administradores, con los padres y con los mismos colegas con los que trabajan.

La perspectiva ecológica presentada por algunos autores (p.e. Heck y Williams, 1984) tiene extraordinarias implicaciones para la formación de los profesores, pero también para la mejora de las instituciones mismas. Las interacciones que se dan en la escuela condicionan la realidad escolar, pero -a su vez- son condicionadas por ella. La realidad es que el ecosistema escolar es algo muy complejo, en el que las relaciones deben tener lugar en un contexto de apoyo que las favorezca y en el que los profesores no sólo se adapten a esas condiciones sino que sean miembros activos en la creación de esas condiciones.

Pero los profesores son preparados en modelos tecnológicos y ello hace difícil si no imposible que cambien sus prácticas educativas; y esto, al menos en parte, es debido a que se necesita un profundo y previo cambio en las teorías que rigen las actuaciones de los formadores de profesores.

Éstas y otras consideraciones han llevado a los tratadistas a utilizar en la actualidad una buena cantidad de metáforas con las que describir el papel o papeles que el profesor juega en la vida del centro. Entre ellas se le ve como un **líder profesional**, poseedor de una serie de características personales y habilidades técnicas que le permitirán "liberar el potencial humano de cada estudiante confiado a su cuidado, demostrando un sentido de confianza en la habilidad para influir positiva y significativamente en la vida de otros" (Heck y Williams, 1984: 188).

Como recoge Fessler (1990), se trataría de dar a los profesores las oportunidades necesarias para que experimenten determinados roles de liderazgo, sin que ello les obligue a abandonar sus tareas de enseñanza. Roles tales como la formación inicial de futuros profesores, la "mentorización" de los profesores principiantes, la preparación ("coaching") de colegas y el desarrollo del personal ("staff") de la escuela; y además los roles de investigador y desarrollador del curriculum.

Pero el líder escolar está siendo analizado como un **facilitador del cambio** en las instituciones educativas. Cambio entendido en el sentido de innovación - que Escudero (1986) recoge de Wallin y Berg (1983)-, innovación que pretende métodos más eficaces, modos de trabajo que respondan a las necesidades de los alumnos, una diferente organización del trabajo. Como afirma el autor: los fenómenos educativos relacionados con el cambio son de naturaleza eminentemente práctica, que exige reflexión y pensamiento.

De todas formas, como sostienen Louis y Miles (1990), los administradores escolares necesitan poseer tanto habilidades de dirección como de liderazgo, aunque, de todas formas, las habilidades necesarias para la realización con éxito de un cambio no son exclusivas de un administrador, sino que competen y están generalmente repartidas entre todo el personal de la escuela.

Estos autores sostienen que los líderes para el cambio necesitan *articular una visión*, es decir, han de comunicar al personal lo que quieren para su escuela; es una visión fundamentada en las fuerzas históricas de la escuela y del personal de la escuela, que deben de estar unidas a los logros futuros, y en unas metas altas pero realistas para los estudiantes. La visión es un ideal cultural (Sashkin, 1988) que defina los valores compartidos que apoyan las funciones críticas de la organización, funciones que la organización debe de realizar para sobrevivir; funciones definidas en términos de adaptación al ambiente, alcance de metas y coordinación interna (Schein, 1985), a las que Sashkin (1988) añade el mantenimiento de la cultura.

Pero también los líderes para el cambio efectivo deben de conseguir que esa visión sea *compartida* por el personal de la organización; porque, aunque las ideas iniciales de la visión surgen del líder, el resto del personal necesita saber que ellos pueden influenciarla de manera significativa; comparten la visión porque comparten la responsabilidad.

Pero además, los líderes escolares deben de saber negociar las relaciones en la escuela y de ésta con su ambiente. Hargreaves (1991) ha evidenciado la necesidad de atender a la cultura como un elemento esencial en cualquier análisis que se haga de la enseñanza y del cambio educativo, distinguiendo entre el contenido de las culturas de enseñanza, es decir, esa serie de actitudes, creencias, valores, hábitos, asunciones y formas de hacer las cosas, compartidos por un grupo más o menos numeroso de profesores, de la forma, o sea, los patrones de relación y las formas de asociación, las maneras de relación de los profesores con sus colegas. Y es una meta que se propone cada vez con más fuerza la modificación de las conductas y las condiciones de trabajo de los profesores, hasta conseguir institucionalizar el "espíritu" de la colaboración.

Su papel en el cambio es muy variado; desde la facilitación de diferentes tareas, pasando por proporcionar y diseminar su "visión" de la organización y de la enseñanza, la estructuración de la escuela como un lugar de trabajo, la participación en la toma de decisiones y el compartir diversas responsabilidades, hasta tener metas claras y prestar su apoyo para conseguirlas.

Por lo tanto, el liderazgo puede ser considerado como una cualidad de las organizaciones, como una característica sistémica, en cuanto que no es exclusivo de ciertos roles sino que puede ser ejercido por cualquier miembro de la organización, y en cuanto que afecta a la propia estructura, haciendo que llegue a ser una organización. Es por lo que toma especial sentido la consideración de la escuela como lugar de formación y en particular modelos como la Revisión Basada en la Escuela (De Vicente, 1994).

Para hacer que una escuela tenga éxito debe contarse -entre otras cosas- con las necesidades de su personal, con sus capacidades, con las metas de la escuela como organización y con toda la dinámica de conflictos y de poder. Pero, tras todo esto existe algo vital, que se ha conocido con diferentes nombres; se ha hablado de clima o de ethos, de *cultura de la escuela*, entendida como el conjunto de creencias, valores, tradiciones y formas de conducirse, que distinguen y caracterizan a la escuela como organización.

La interrelación entre cultura y liderazgo y su mutua influencia ha sido ya puesta de manifiesto (Leithwood y Jantzi, 1990). Y Sergiovanni (1987, 1989) ha

descrito los valores que deben encarnar los líderes culturales, y señalado que las diferentes dimensiones del liderazgo cultural se encuentran conectadas. Firestone y Wilson (1985) han descrito las actividades de liderazgo que implican tanto la creación de "conexiones burocráticas" cuanto la de "conexiones culturales".

También se han identificado (Sashkin, 1988) diferentes tareas capaces de crear conexiones culturales y se ha descrito (Roland S. Barth, 1990) el liderazgo como una comunidad de líderes y la escuela como un lugar en el que todos enseñan y todos aprenden, ocupando el director un lugar central.

Por otra parte, congruente con escritos de distintos autores (McMahon y Bolam, 1990) ) y de ejemplos de estudios realizados en otros ámbitos en los que hemos estado implicados (Villar y Vicente, 1994) consideramos que la formación de los líderes escolares debe ser consecuente con la preconizada para los profesores de áreas científicas. Si los cargos directivos son miembros elegidos a partir del claustro de profesores, su formación en ejercicio debe integrar aspectos de la evaluación con la reflexión sobre la práctica de manera que se ayude al director a localizar su teoría fundamentada que sea base de un esquema organizativo de perfeccionamiento profesional (Krysinski, 1990).

Por otra parte, la aprobación de la L.O.G.S.E. y la posterior puesta en marcha de la reforma educativa ha desembocado en una reconsideración de la función que los líderes escolares, y en concreto los directivos de los centros públicos y privados, deben jugar en el nuevo ordenamiento de los centros educativos. De igual forma, la aparición en Andalucía del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (CECJA, 1992) ha traído a un primer plano la necesidad de atención especial a los líderes escolares y a su formación y desarrollo profesional. La función directiva se transforma así en tema relevante de consideración y estudio, teniendo en cuenta la situación actual de los profesores que ocupan cargos directivos, sus expectativas, creencias, problemática y formación.

Este artículo presenta parte de una investigación más amplia (De Vicente y otros, 1995) realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía y trata de describir los problemas de los profesores que ocupan cargos directivos en centros escolares de Educación Básica y sus creencias acerca de la formación en la función directiva. En concreto pretendemos describir:

- a) la problemática con que actualmente se enfrentan los directivos de los centros escolares del nivel primario en el desempeño de su función y
- b) las percepciones y creencias que dichos directivos tienen sobre su propia formación y en relación con los cursos formativos que, para el ejercicio de la función directiva, han recibido

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Muestra

Los sujetos que constituyen la fase descriptiva de nuestra investigación, son una muestra representativa del conjunto de población que componen los profe-

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA (N=244)								
ELEGIDO	Por Consejo Escolar		Por Consejo Escolar a propuesta del Titular		Nombrado por el Delegado		Propuesto por el Titular de Centro	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	124	52.1	26	10.9	85	35.7	3	1.3
CARGO	Director		Jefe de estudios		Coordinador de ciclo/área		Otro	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	147	60.7	71	29.3	11	4.5	13	5.4
CENTRO	Público		Concertado		Privado no concertado		Otro	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	222	91.0	21	8.6	0	0	1	0.4
EDAD	Hasta 30		31-40		41-50		Más de 50	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	12	4.9	114	46.9	89	36.6	28	11.5
EXPERIENCIA	Menos de 3		3 a 6		6 a 10		Más de 10	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	72	29.9	63	26.1	65	27.0	41	17.0
UNIDAD	Ocho o menos		9 a 16		16 a 24		Más de 24	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	24	9.9	79	32.6	93	38.4	46	19.0
POBLACIÓN	Menos de 10.000		10.000 a 50.000		50.000 a 100.000		Más de 100.000	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	99	41.1	79	32.8	14	5.8	49	20.3
ZONA	SI		NO					
	N	%	N	%				
	34	14.5	200	85.5				

TABLA 1  
 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

sores y profesoras que ocupan cargos directivos en centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Las características de los centros y de los profesores que componen la muestra quedan recogidas en la tabla 1, en la cual podemos observar que, por lo que se refiere a los 244 profesores que han contestado al instrumento denominado "CUESTIONARIO SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA: PROBLEMAS Y FORMACIÓN", 147 son directores, 71 jefes de estudios, 11 coordinadores de ciclos y 13 desempeñan otros cargos dentro del equipo directivo. La mayoría de estos profesores (124) han sido elegidos por el Consejo Escolar o por la Inspección Técnica Provincial del ámbito geográfico correspondiente (85).

La edad de la mayor parte de estos profesores se encuentra en los intervalos comprendidos entre 31 a 40 años (46.9%) y 41-50 (36.6%). Oscilando su experiencia en el cargo desde "entre menos de tres años" (29.9%) y "entre seis y diez años" (27.0%).

Los centros a los que pertenecen la mayoría de estos profesores son públicos (91.0%) y el número de unidades que los componen es de 16 a 24 (38.4%) ó 9 a 16 (32.6%). Dichos centros se encuentran insertos en poblaciones de más de 10.000 habitantes (41.1%) y no pertenecen en su mayoría a las llamadas Zonas de Actuación Preferente -clasificación que atiende a los riesgos sociales y las carencias de equipamiento de un determinado núcleo de población- (85.5%).

La distribución por provincias y los estadísticos correspondientes a los distintos items aparecen en las tablas 2 y 3:

PROVINCIAS	N	%
JAÉN	39	16.3
CÓRDOBA	26	10.9
SEVILLA	29	12.1
HUELVA	15	6.3
CÁDIZ	27	11.3
MÁLAGA	31	13.0
GRANADA	58	24.3
ALMERÍA	13	5.4
CEUTA	1	0.4

TABLA 2  
 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

ESTADÍSTICOS DE LA MUESTRA								
	ELECCIÓN	CARGO	CENTRO	EDAD	EXPERIENCIA	UNIDAD	POBLACIÓN	ZONA
M	1.86	1.54	1.09	2.54	2.31	2.66	2.05	1.85
S.D.	0.95	0.81	0.33	0.76	1.07	0.89	1.13	0.35

TABLA 3  
ESTADÍSTICOS DE LA MUESTRA

## 2.2. Recogida de datos

### 2.2.1. Descripción del instrumento

Dado el carácter primariamente descriptivo de la investigación se ha utilizado el cuestionario e inventario de creencias como medio para la obtención/recolección de datos. El diseño del *Cuestionario sobre la función directiva (Problemas y formación)* venía conformado por el esfuerzo por integrar dos tipos de marcos referenciales: en primer lugar, por el conocimiento previo de las investigaciones más relevantes realizadas recientemente en nuestro contexto sobre los problemas del ejercicio de la función directiva a partir del modelo de la LODE; en segundo lugar, por el marco teórico derivado de la revisión de la literatura, investigaciones y experiencias del contexto occidental sobre cómo son gestionados y dirigidos los centros escolares, la formación de líderes y la dirección como forma de desarrollo profesional en la vida de los docentes. Si bien la primera nos servía para identificar y delimitar las dimensiones y variables que iban a ser estudiadas en el nivel de lo que es o sucede, la segunda nos marcaba la interpretación e implicaciones en la línea de lo que podía/debía ser.

De acuerdo con estos marcos referenciales, y con los objetivos en esta fase de la investigación, la tarea consistió en delimitar las partes principales de que iba a constar. El cuestionario fue diseñado a partir de las siguientes dimensiones: I. Datos previos de identificación. II. Problemas actuales del ejercicio de la función directiva. III. Inventario de creencias sobre la formación necesaria.

Esta doble faceta, exceptuando la dimensión I sobre datos previos de identificación, del prediseño del cuestionario pretende responder al supuesto de que para analizar la realidad de los equipos directivos, y para que ésta nos ofrezca una visión más completa y dinámica, es tan importante conocer qué está sucediendo como la visión de los sujetos implicados en lo que debería ser la formación futura. Por eso algunos ítems intentan documentar qué está ocurriendo por un lado, su visión o concepción de lo que debiera suceder o hacerse por otro. Todo ello se subordina a una orientación para una toma de decisiones de cara a su mejora.

La dimensión de "*Problemas de la función directiva actualmente*" se decidió formularla en ítems de respuestas múltiples, mientras el "*Inventario de creencias sobre formación de directivos*", al formularse en términos de "deber ser", decidimos

que debía tener un formato de escala tipo Lickert, como conjunto de items ante los que tienen que expresar el grado de acuerdo/desacuerdo. Ello implicaba que aunque el cuestionario se distribuyera y contestase de modo conjunto, en el fondo, era doble: un cuestionario de respuestas múltiples y una escala de actitudes.

I/ **Datos previos de identificación:** Teniendo en cuenta el grupo/muestra al que iba dirigido (cargos directivos de Centros de EGB/Primaria, públicos o privados concertados, de Andalucía), tras discutir aquellos datos de identificación que nos interesaban como posibles estratos en el grupo, al tiempo que para identificar la situación y contexto del encuestado, se decidió finalmente que estarían formados por las siguientes variables: 1. Forma de elección/nombramiento del Director. 2. Cargo directivo que ocupa. 3. Tipo de Centro. 4. Edad. 5. Experiencia en cargos directivos. 6. Dimensiones del Centro en número de unidades. 7. Población en que está el Centro. 8. Pertenencia o no a "Zona de actuación preferente".

Cada una fue operacionalizada en las posibles situaciones y funciones que de hecho se podían dar en el grupo/muestra. En la fase de pretest fueron algunos reformulados o precisados para que recogiesen todas las situaciones, en especial para que valiesen conjuntamente para centros estatales y concertados.

II/ **Problemas de la función directiva actualmente:** Esta parte la forman un conjunto de dimensiones referidas a la falta de expectativas para el cargo, problemas, incentivos, actitud ante la puesta en marcha de la Reforma, grado de satisfacción, posibilidades de ejercicio de un liderazgo instructivo, etc.; en un intento de clarificar lo que está sucediendo en la realidad de la función directiva, a partir de cómo lo ven los sujetos.

III/ **Inventario de creencias sobre formación de directivos:** Creencias que estiman necesaria para el adecuado ejercicio de la función directiva en los Centros, en términos de cómo debiera ser según sus puntos de vista. Se elaboró un conjunto de items ante los que han debido expresar, en una escala tipo Lickert, el grado de acuerdo/desacuerdo.

La primera tarea consistió en delimitar, en sucesivas sesiones, los principales núcleos de interés que iban a configurar cada una de las dimensiones del cuestionario. En segundo lugar la elaboración propiamente dicha del cuestionario, operacionalizando, trasladando y traduciendo los conceptos y variables a cuestiones (items) que pudieran servir para elicitación de la información deseada. La redacción de items vino determinada al valorar el formato de respuesta más adecuado, proveer de un conjunto de alternativas de respuestas y procurar en muchas cuestiones la máxima apertura o poca estructuración, que permitiese hacer más efectiva la fase de "pretestado" (Converse y Presser, 1986: 52-72; Wolf, 1985: 4169).

### 2.2.2. Creación de condiciones para la validación

Diseñado, en una primera fase, un cuestionario piloto, se procedió a crear las condiciones necesarias para validar los instrumentos de recogida de la información que, tras unas entrevistas (pretest), sirviese de base para el diseño definitivo. Dadas las coordenadas de nuestro estudio y conscientes de las dificultades y limitaciones de diversa naturaleza que podrían albergar procedimientos estadísticos de

validación, se procedió a una doble validación, que podríamos llamar "facial" (Lather, 1986: 271), de nuestro instrumento:

- (a) El cuestionario piloto fue entregado directamente por un miembro del equipo de investigación a 25 directivos de EGB de la provincia de Granada (principalmente de la zona de la Costa y de la capital) a quienes, tras unas instrucciones iniciales se explicaba los propósitos y objetivos, se indicaba que debían señalar/indicar en qué medida las cuestiones son adecuadas, confusas o no están claras, faltan algunas que ellos consideren relevantes, o si las respuestas alternativas sugeridas recogían o no todas las posibilidades. Por ello se les dijo que, al tiempo que lo contestaban, señalaran aquellos aspectos que consideraban debían tenerse en cuenta en relación con la información/opinión que se solicita, haciendo la observación pertinente al lado de la cuestión correspondiente (así los ítems de respuestas categóricas alternativas iban acompañadas de "*otra (específica cual)*", y al final de cada parte del cuestionario. De los 25 cuestionarios entregados recogimos o nos fueron remitidos 14 con diversas anotaciones (sobre la procedencia, el carácter no excluyente de algunas respuestas, etc.) que, ponderadas y valoradas, nos sirvieron para reformular unas o suprimir otras.
- (b) Sesión conjunta con un grupo de directivos (N=8) con los que, tras contestarlo, se tuvo una sesión de discusión y de "validación facial" de cada uno de los ítems. Nos resultó de suma utilidad esta sesión presencial con ocho directivos (todos ellos eran directores de centros públicos y concertados) que se desarrolló, una vez explicados los objetivos de la investigación y el sentido de la sesión, de la siguiente forma:
  - (i) Contestar individualmente el cuestionario piloto, anotando las dificultades y aspectos a señalar, en cada una. Se comprobó que el tiempo medio en contestarlo había sido aproximadamente de treinta minutos.
  - (ii) Revisión de cada uno de los ítems, en diálogo abierto, con la presencia de un miembro del equipo de investigación, señalando en cada uno estos dos aspectos: (a) En qué medida se habían sentido "cómodos" respondiéndola, y no les había resultado cada ítem u opción algo "forzado"; en donde no encajaban sus ideas u opiniones. (b) Si alguna cuestión u opción les había resultado ambigua, no unívoca o excluyente. Además de las anotaciones realizadas por el investigador, la sesión fue grabada en audio para poder, posteriormente, ponderar y valorar las observaciones realizadas en la reformulación final del cuestionario. La sesión nos permitió recoger múltiples observaciones útiles para cerrar la redacción definitiva del cuestionario.

Cruzados ambos procesos de "pretestado" del cuestionario (contestación individual y sesión conjunta) y ponderadas las observaciones formuladas por los miembros del equipo de investigación, se procedió a reafirmar la validez de algunos ítems y a reformular otros. De este modo el conjunto inicial de cuestiones, tras el análisis y revisión de los procesos seguidos en el pretest, fue rediseñado clarificando la forma de redacción de algunos ítems para aumentar su comprensibili-

dad, adaptación de los términos para la utilización conjunta por profesores de centros públicos y privados, eliminación de algunas ambigüedades señaladas, completar/conjugar las posibles respuestas a cada cuestión en cuanto a la congruencia de las opciones ofrecidas, supresión de determinados ítems redundantes o poco informativos, introducción de otros nuevos adicionales (la mayoría por división en dos de la cuestión inicial del pretest), y ordenación con una cierta lógica -según temas- del conjunto de los ítems.

### 2.2.3. Coeficientes de Consistencia Interna

Hemos contrastado la consistencia interna del **Inventario de Creencias sobre Formación de Directivos** a través del coeficiente de Consistencia Interna  $\alpha$  de Cronbach y el Coeficiente  $\sigma$  de Carmines. Los resultados han sido: un alfa de 0.9056, y una theta de 0.9358, puntuaciones muy altas que nos dan idea del alto nivel de consistencia en relación al constructo que pretendemos medir.

### 2.3. Técnica de análisis de datos

El programa BMDP2D realiza una descripción de datos detallados incluyendo frecuencias. Hemos utilizado la versión para PCs de 1990. El programa computa una amplia variedad de estadísticos descriptivos y representa histogramas simples para cada variable.

A su vez, contabiliza las frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los tantos por ciento de cada valor. Podemos utilizarlo para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra.

Además, para cada variable, BMDP2D calcula la media, mediana, moda, desviación típica, error típico de la media y mediana, los valores extremos, la mitad del rango intercuartil y los intervalos de confianza superior e inferior al 95% para la media.

El programa BMDP2D ofrece cuatro posibilidades en su cálculo. El programa BMDP2D.2 sobre las alternativas para la media de la muestra y el test de normalidad de Shapiro y Wilk. El BMDP2D.3 con el que podemos redondear los datos antes del análisis. El BMDP2D.4 con el obtenemos y representamos los datos. Y el BMDP2D.1 que es el que en nuestro caso hemos utilizado y a través del cual calculamos los estadísticos descriptivos, frecuencias y un histograma de cada variable que, por su extensión, no incluimos en este artículo.

En definitiva, utilizamos este programa para obtener una visión global de la muestra del estudio y su forma de distribución.

### 2.4. Proceso de investigación seguido

La fase descriptiva de la investigación se realizó mediante la administración del instrumento "CUESTIONARIO SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA: PROBLEMAS

Y FORMACIÓN" a un total de 244 profesores que conformaban la muestra representativa de la población de docentes que ocupan cargo directivo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El cuestionario nos permitió conocer numerosos aspectos sobre los problemas que encuentran los directores en el desempeño de su función de líderes pedagógicos, así como de las creencias que albergan sobre cuál debería ser su papel en el sistema escolar y qué vías/estrategias/modos de formación consideran más válidos para su desarrollo profesional. Estas cuestiones se discuten detalladamente en el capítulo de resultados.

### 3. DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

#### 3.1. Problemas de la función directiva

El análisis de frecuencias y porcentajes nos permite una primera aproximación a los datos de este estudio. Los ítems 9 al 35 del cuestionario "Sobre la función directiva: problemas y formación" están relacionados con los problemas que surgen como consecuencia del desempeño de la función directiva. Como podemos comprobar con la lectura de la tabla 4, el mayor porcentaje de respuestas incide en que sólo se permite al directivo tomar por sí mismo algunas decisiones (72.8%).

Por otro lado, estos profesores opinan que la actual forma de selección del director facilita la elección de aquellas personas que tienen mayor capacidad para las relaciones humanas (37.4%) y que las razones básicas que, en opinión de ellos, llevan a la elección del mismo, son las aptitudes poseídas por los candidatos (41.1%).

El que el director sea elegido por el Consejo Escolar, pero, a su vez, sea el representante de la Administración educativa le lleva a tener que mediar entre ambas instituciones buscando siempre un equilibrio (61.6%). Por lo que respecta al tiempo que el director debe permanecer en su cargo, la mayoría de los profesores de la muestra se decantan por tres años (42.7%), aunque también existe otro buen número de profesores (36.8%) que se inclinan por los cinco. La elección por el Consejo escolar es la vía de acceso al cargo de director preferida por los profesores de la muestra (35.8%).

En relación con las percepciones de estos profesores sobre el equipo directivo del que ellos forman parte, comprobamos que existe un grupo de estos profesores (40.5%) que creen que el equipo tiene una visión clara de lo que quieren, pero no tiene poder para desarrollarla frente a otro grupo de profesores (38%) que consideran que tiene una visión clara, pero que, además, pueden llevarla a cabo. La existencia de un ambiente de colaboración en el centro ha sido considerado por los profesores de la muestra (76.8%) como la condición básica para que los equipos directivos funcionen adecuadamente.

Los cargos directivos consideran que en la actualidad se carece de incentivos para asumir el cargo (67.4%); no obstante, opinan que la promoción profesional ha sido el incentivo principal que les ha llevado a asumir el cargo que desempe-

ñan (45.2%). Por otro lado, estos profesores se ven a si mismos con poder y autoridad suficientes para dar respuesta a los posibles problemas que puedan surgir en los centros (45.5%). De igual modo, se sienten capaces de controlar el funcionamiento del centro (53.5%).

En relación con la intervención de los equipos directivos en el desarrollo diario de la enseñanza en el centro, ésta se orienta en el establecimiento de criterios generales y en algunas acciones conjuntas para el desarrollo de la enseñanza (71.4%). Por otro lado, según una mayoría de estos profesores, la puesta en marcha de la reforma se ha producido sin el apoyo de los medios precisos y sin la información que se necesita para promover el cambio (57%). No obstante, existe un grupo de estos profesores que no están de acuerdo con la afirmación anterior ya que piensan que, aún cuando no han tenido información, sí se les han ofrecido medios para su ejecución (37.6%).

Sintetizando los datos expuestos podemos afirmar que los profesores que actualmente ostentan cargos en los equipos directivos sienten que no poseen poder para llevar a cabo lo que ellos creen que es más adecuado para el centro, para tomar decisiones y evaluar la calidad de la enseñanza y proponer acciones de mejora. No obstante, estos profesores se sienten capaces de dar respuesta a los múltiples problemas que se les presentan en el centro y a controlar el funcionamiento del mismo. Por otro lado, consideran que la forma actual de elección (por Consejo Escolar) es la más adecuada y que favorece a aquellas personas que tienen mayores aptitudes y capacidades para establecer relaciones humanas.

Estos profesores resaltan la necesidad de que se produzca un ambiente de colaboración para el buen funcionamiento del equipo directivo y que las personas que forman parte de él ocupen el cargo durante un tiempo suficiente (3 ó 5 años).

Siguiendo con la lectura de la tabla, uno de los problemas con los que se enfrentan los equipos directivos es cómo conjugar la elección por el Consejo Escolar y la preparación adecuada. La respuesta de un 33.3% de estos profesores nos indica que hay que tener cursos sobre la función directiva como requisito para ser elegidos. Sin embargo, no se descarta la opinión de tener una formación inicial, así como seguir perfeccionándose en la dirección, una vez elegidos (29.1%).

El desarrollo profesional de los profesores constituye otro problema de la función directiva. En relación con esta cuestión, los directivos consideran que no tienen ni los recursos ni la preparación necesaria para desarrollar bien dicha formación (37%) y consideran que debe ser competencia exclusiva de la Administración el preocuparse por la formación de los profesores de un centro (33.6%). Del mismo modo, se afirma que los directivos no tienen recursos ante la necesidad de motivar, animar y facilitar la formación de los profesores de su Centro, aunque sí cuentan con su iniciativa, a tenor del 44.4% de respuestas.

Respecto a la Reforma y los equipos directivos debemos hacer dos puntualizaciones. La primera va referida a que con la Reforma aumenta la autonomía de los Centros pero no la autoridad de los equipos directivos, según manifiestan el 47.7% de directores; la segunda, hace referencia a que el director pueda facilitar el desarrollo de la Reforma en el Centro (44.4%). La respuesta dada por el 47.5%

PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA								
DECISIÓN	Autónoma		Decisiones administrativas		Algunas decisiones		Ejecuta órdenes	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	8	3.3	16	6.7	164	72.8	41	17.2
FORMA	Liderazgo		Conocimientos		Relaciones		Motivos no pedagógicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	35	14.9	27	11.5	88	37.4	85	36.2
RAZONES	Mérito		Aptitudes		Afinidades		Amistad	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	60	26.4	91	40.1	22	9.7	54	23.8
CONSEJO	Condiciona		Crea conflictos		Equilibrio		No conflic.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	4	1.7	27	11.4	146	61.6	60	25.3
DURACIÓN	Un año		Tres años		Cinco años		Más de 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	4	1.7	102	42.7	88	36.8	45	18.8
ACCESO	Oposición		Consejo E.		Consejo E. (perfil)		Otros	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	66	27.5	69	28.7	86	35.8	19	7.9
VISIÓN	Visión clara		Visión clara, no poder		Falta visión		?	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	92	38.0	98	40.5	18	7.4	34	14.0

TABLA 4  
PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA								
FUNCIONAMIENTO	Cohesión		Liderazgo		Apoyo		Colaborac.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	33	13.9	1	0.4	21	8.9	182	78.8
INCENTIVO	Económico		Prestigio		Promoción		Proyecto de mejora	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	7	2.9	101	41.9	109	45.2	24	10.0
ASUMIR	Suficientes incentivos		Algunos incentivos		Escasos incentivos		No incentivos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	35	15.0	4	1.7	11	4.7	157	67.4
RESPONSABILIDAD	Poder y autoridad		No poder y autoridad suficientes		Nada de poder y autoridad		Comparten poder y autoridad	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	3	1.2	107	43.9	23	9.4	111	45.5
CAPACIDAD	Evaluar y supervisar		Controlar función		No evaluar		No se preocupan	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	52	21.6	129	53.5	54	22.4	6	2.5
INTERVENCIÓN	Coordinan		Participan		No participan		No necesario	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	57	23.7	172	71.4	10	4.1	2	0.8
IMPLEMENTACIÓN	Información		Medios sin información		Sin medios y con información		Sin medios y sin información	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	92	38.0	98	40.5	18	7.4	34	14.0

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)  
 PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA								
PREPARACIÓN	Formación previa		Tener cursos		Asistir a cursos		No específica	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	71	30	86	33	69	29.1	11	4.6
PROFESOR	No recursos ni preparación		Si preparación no recursos		No autonomía efectiva		Sin cambios	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	7	37	22	9.4	79	33.6	47	20
REFORMA	Más autonomía y autoridad		Más autonomía no autoridad		No autonomía efectiva		Sin cambios	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	15	6.3	113	47.7	59	24.9	50	21.1
EVALUACIÓN	Coordinar		Establecer criterios		Participar en Ciclos		No función dirección	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	131	54.1	50	20.7	54	22.3	7	2.9
DESARROLLO	Tiene medios y apoyos		Medios sin apoyos		Apoyos sin medios		Ni medios ni apoyos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	6	2.5	37	15.5	113	47.5	82	34.5
MOTIVACIÓN	Recursos e iniciativa		No recursos sí iniciativa		Ni recursos ni iniciativa		No responsabilidad	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	10	4.1	107	44.4	70	29	54	22.4

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)  
 PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA (N=244)														
AUTORIDAD	Capacidad y autoridad		Capacidad no autoridad		Autoridad no capacidad		Decisiones de otros							
	N	%	N	%	N	%	N	%						
	66	28.7	115	50	15	6.5	34	14.8						
BUROCRACIA	Excelente		Suficiente		Insuficiente		Muy escasa							
	N	%	N	%	N	%	N	%						
	40	16.4	139	57	31	12.7	34	13.9						
PEDAGÓGICOS	Excelente		Suficiente		Insuficiente		Muy escasa							
	N	%	N	%	N	%	N	%						
	29	11.9	198	76.2	29	11.9	0	0						
HUMANOS	Excelente		Suficiente		Insuficiente		Muy escasa							
	N	%	N	%	N	%	N	%						
	72	29.5	156	63.9	15	6.1	1	0.4						
CAUSAS			No apoyo administración		Incentivo económico		No preparación profesional		Forma de elección		No compromiso		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	29	12.8	21	9.3	13	5.8	22	9.7	16	7.1	99	43.6	26	11.5
SATISFACCIÓN	Muy alto		Alto		Suficiente		Bajo		Nulo					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
	5	2.1	77	31.8	118	48.8	39	16.1	3	1.2				
TIEMPO	Adecuado		Insuficiente		Dedicación exclusiva		Otra							
	N	%	N	%	N	%	N	%						
	38	15.8	139	57.7	53	22	11	4.6						

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)  
 PROBLEMAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

de los profesores indica que éstos pueden encontrar colaboración para facilitar la Reforma, pero carecen de los medios precisos para ello, incluso a veces ni la colaboración, según un 34.5% de directivos.

En relación a la evaluación, el 54.1% entiende que el director debe coordinar toda la acción evaluadora del centro. Y la opinión más generalizada sobre el grado personal de preparación en cuestiones burocráticas, pedagógicas y didácticas y humanas fue la pedagógica, donde un 76.2% de directivos se consideraba suficientemente preparado para desempeñar esta función. En cambio en las funciones burocráticas es donde menos formación creen poseer. Por otra parte, la opinión más general es que tienen capacidad para realizar un correcto diagnóstico que facilite la toma de decisiones, pero carecen de la autoridad necesaria (50%).

La causa principal de que en los Centros el profesorado en general no quiera asumir un cargo directivo es, en un 43.8%, el estado actual de desgana y la falta de compromiso en general del profesorado; en un 12.8% la falta de autonomía para tomar decisiones y de autoridad para hacerlas cumplir; en un 9.7% la falta de preparación profesional para el cargo; en un 9.3% la falta de apoyo de la Administración educativa; en un 7.1% la forma de elección y, en último lugar, la escasa incentivación económica (5,8%).

A pesar de los problemas que presentan los directivos, el 48.8% de éstos se muestran suficientemente satisfechos de su labor en el cargo, aunque consideran insuficiente (57.7%) el tiempo laboral con que cuentan para desarrollar su función como director. Su propuesta es que debe ampliarse dicho tiempo pero sin perder el contacto directo con los alumnos a través de algunas horas de docencia.

La siguiente tabla contiene los estadísticos correspondientes a cada ítem.

ESTADÍSTICOS	M	SD
DECISIÓN	3.03	0.61
FORMA	2.94	1.03
RAZONES	2.30	1.10
CONSEJO	3.01	0.65
DURACIÓN	2.72	0.78
ACCESO	2.24	0.94
VISIÓN	1.97	1.01
FUNCIONAMIENTO	3.48	1.04
INCENTIVOS	2.62	0.70
ASUMIR	3.57	1.18
RESPONSABILIDAD	2.99	0.97
CAPACIDAD	2.05	0.73
INTERVENCIÓN	1.82	0.52
IMPLEMENTACIÓN	3.47	0.71

TABLA 5. ESTADÍSTICOS SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

ESTADÍSTICOS	M	SD
PREPARACIÓN	2.08	0.87
PROFESOR	2.36	1.17
REFORMA	2.60	0.88
EVALUACIÓN	1.73	0.90
DESARROLLO	3.13	0.76
MOTIVACIÓN	2.69	0.86
AUTORIDAD	2.07	0.97
BUROCRACIA	2.24	0.89
PEDAGÓGICOS	2	0.48
HUMANOS	1.77	0.56
CAUSAS	4.66	2
SATISFACCIÓN	2.82	0.76
TIEMPO	2.15	0.73

TABLA 5 (CONTINUACIÓN)  
 ESTADÍSTICOS SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

### 3.2. Creencias sobre la formación de los directivos

En la tabla 6 quedan recogidas las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores de la muestra en relación a sus creencias sobre la formación de los equipos directivos. Con respecto a qué aspectos deben ser tratados en dicha formación, los profesores se sienten parcialmente en desacuerdo con que ésta se centre en cuestiones administrativas (48.8%), lo que contrasta con la existencia de una mayoría de profesores (77.9%) que consideran que el contenido de la formación ha de ir dirigido a la preparación de los distintos documentos necesarios para la puesta en marcha de la reforma, así como a mostrarles los procedimientos para solucionar conflictos disciplinarios (54.1%). Pensamos, que ésta puede ser una de las razones del porqué estos profesores están de acuerdo en que el director debe tener una función de liderazgo institucional y pedagógico (44.7) más que de gestión administrativa y de que piensen que la gestión administrativa ha de ser profesionalizada, mientras que la dirección pedagógica y docente ha de ser electiva (Totalmente de acuerdo 28.9%).

Siguiendo con el comentario del contenido de la formación, los profesores opinan que los directivos deben ser entrenados en técnicas de dinámica de grupo (totalmente de acuerdo 36.1% y de acuerdo 50.0%) y en procedimientos y formas de abrir el centro a la comunidad (totalmente de acuerdo 57.4% y de acuerdo 43.4%). De igual modo, el equipo directivo ha de saber promover un sentido de comunidad en el centro, implicando al conjunto del profesorado en una tarea

colectiva (totalmente de acuerdo 57.4%), deben poseer conocimientos sobre la gestión y los recursos materiales (de acuerdo 42.6% y totalmente de acuerdo 37.2%), conocimiento sobre relaciones intra e intergrupo (51.9% de acuerdo y 35% totalmente de acuerdo) y aprender a establecer canales de comunicación entre los elementos personales del centro (totalmente de acuerdo 42.8%). Asimismo, habría que promover actitudes positivas hacia la comunicación (46.5%) y entrenarse en dichas habilidades (de acuerdo 44.6% y totalmente de acuerdo 38.8%). Deben adquirir técnicas para apoyar y colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto curricular (56.1%), técnicas encaminadas a coordinar los esfuerzos e iniciativas (57.7%) y a promover la colaboración entre el personal del centro para la mejora de la escuela (53.9%).

Por otro lado, estos equipos directivos deben saber promover en los profesores de su centro la capacidad de analizar su acción docente (de acuerdo 47.7% y totalmente de acuerdo 43%) e implicarlos en la consecución de fines colectivos (de acuerdo 47.7% y totalmente de acuerdo 42.3%). En relación con los padres, el equipo directivo debe saber promover unas relaciones fluidas y continuas (totalmente de acuerdo 49.2% y de acuerdo 48.8%). Por lo que respecta a la evaluación, los directivos deben conocer tanto técnicas para evaluar los diferentes elementos de la enseñanza (totalmente de acuerdo 48.8 y de acuerdo 45.2) como su propia actuación (totalmente de acuerdo 63.8% y de acuerdo 33.7%).

Por otro lado, podemos observar cómo los directores (47.9%) están totalmente de acuerdo en que deberían adquirir estrategias útiles para el diagnóstico, el análisis y la solución de problemas. Por el contrario, el 30% de los directivos está totalmente en desacuerdo en que a ellos no les compete el perfeccionamiento de los profesores en su centro. De igual modo, están parcialmente en desacuerdo en que más que una formación y conocimientos específicos, el directivo necesita ser una persona que posea cualidades naturales de gestión y liderazgo (40.3%).

Sin embargo, coinciden en estar de acuerdo en que se deben crear tanto oportunidades para que el profesorado se perfeccione (42.6%), como facilitar estrategias para su perfeccionamiento (37.6%). Deben los directores conocer procedimientos de apoyo a los principiantes (52.5%), así como saber implicarlos en un análisis crítico de la tarea directiva con vistas a su mejora (57,3%). También deberían saber orientar la investigación del aula y la autoevaluación de sus profesores (47%), conocer la importancia de tener las expectativas claras (57.2%) y aprender a utilizar su propio tiempo (54.4%).

En las últimas variables que forman parte de la tabla 6, observamos cómo la opción que cuenta con mayor número de frecuencias, corresponde a "estar de acuerdo". Así, los directores están de acuerdo en que deben estar capacitados para implicar, facilitar, motivar a los profesores en proyectos de mejora (57.9%), así como dominar procedimientos de motivación (56.2%), ser capaces de coordinar, apoyar y dinamizar el trabajo en equipo (51.9%), conocer formas de delegar funciones (41.1%), apoyar la mejora de la enseñanza en las aulas y la calidad de enseñanza en el centro (52.9%), poseer una formación pedagógica especializada (38.2%), que le permita adaptar el curriculum al centro (47.9%), así como incitar a sus profesores a que practiquen una evaluación continua y formativa del curriculum.

Por último, se muestran totalmente de acuerdo en que es necesario que el equipo directivo conozca en profundidad los nuevos principios que enmarcan la Reforma (53.9%).

Un 44% está totalmente en desacuerdo en que la dirección deba ser ejercida sólo por un profesional técnico encargado de la gestión de recursos humanos y materiales.

CREENCIAS SOBRE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS										
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sobre administración	5	2.0	32	13.1	12	4.9	119	48.8	76	31.1
Sobre documentos	190	77.9	52	31.3	0	0	2	0.8	0	0
Sobre liderazgo	67	27.5	109	44.7	35	14.3	27	11.1	6	2.5
Sobre conflictos	132	54.1	104	42.6	4	1.6	3	1.2	1	0.4
Gestión	70	28.9	66	27.3	28	11.6	43	17.8	35	14.5
Dirección	41	17.2	40	16.7	65	27.2	56	23.4	37	15.5
Dinámica grupo	88	36.1	122	50.0	22	9.0	9	3.77	3	1.2
Comunicación	128	52.5	106	43.4	6	2.5	4	1.6	0	0
Implantación profesorado	140	57.4	99	40.6	3	1.2	1	0.4	1	0.4
Gestión materiales	90	37.2	103	42.6	42	17.4	6	2.5	1	0.4
Relaciones	85	35.0	126	51.9	24	9.9	7	2.9	1	0.4

TABLA 6  
 CREENCIAS. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

<b>CREENCIAS SOBRE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Canales de comunicación	104	42.8	121	49.8	12	4.9	5	2.1	1	0.4
Promover actitudes	113	46.5	110	45.3	15	6.2	2	0.8	3	1.2
Habilidades comunicación	94	38.8	108	44.6	32	13.2	5	2.1	3	1.2
Técnicas de apoyo	137	56.1	101	41.4	3	1.2	3	1.2	0	0
Coord. esfuerzos	140	57.6	99	40.7	3	1.2	1	0.4	0	0
Técnicas de colaboración	131	53.9	104	42.8	5	2.1	3	1.2	0	0
Capacidad de análisis	104	43.0	113	16.7	18	7.4	5	2.1	2	0.8
Transmitir percepciones	102	42.3	115	47.7	16	6.6	7	2.9	1	0.4
Relaciones padres	119	49.2	118	48.8	1	0.4	3	1.2	1	0.4
Evaluación	117	48.5	109	45.2	9	3.7	4	1.7	2	0.8
Analizar actuación	155	63.8	82	33.7	4	1.6	2	0.8	0	0

TABLA 6 (CONTINUACIÓN)  
CREENCIAS. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

CREENCIAS SOBRE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS (N=244)										
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estrategias Diagnósticas	116	47.9	112	46.3	10	4.1	4	1.7	0	0
Oportunidad para perfeccionamiento	66	27.3	103	42.6	43	17.8	22	9.1	8	3.3
Estrategias perfeccionamiento	41	16.9	91	37.6	76	31.4	27	11.2	7	2.9
No perfeccionamiento	25	10.3	36	14.8	38	15.6	71	29.2	73	30
Apoyo a principiantes	61	25.2	127	52.5	36	14.9	17	7	1	0.4
Análisis crítico	70	29	138	57.3	25	10.4	7	2.9	1	0.4
Gestión y liderazgo	15	6.2	59	24.3	46	18.9	98	40.3	25	10.3
Técnicas de indagación	58	24	140	57.9	30	12.4	13	5.4	1	0.4
Orientar investigación	58	24.1	118	49	40	16.6	22	9.1	3	1.2
Expectativas claras	79	32.5	139	57.2	17	7	8	3.3	0	0
Utilizar el tiempo	83	34.4	131	54.4	22	9.1	5	2.1	0	0

TABLA 6 (CONTINUACIÓN)  
 CREENCIAS. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

<b>CREENCIAS SOBRE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS (N=244)</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Profesional técnico	14	5.8	18	7.5	37	15.4	66	27.4	106	44
Proyectos de mejora	85	35.1	140	57.9	12	5	4	1.7	1	0.4
Procedimientos motivación	71	29.6	135	56.2	27	11.3	7	2.9	0	0
Dinamizar trabajo	112	46.1	126	51.9	4	1.6	6	2.5	2	0.8
Delegar funciones	94	39	99	41.1	40	16.6	6	2.5	2	0.8
Mejora enseñanza aula y calidad	98	40.8	127	52.9	9	3.7	5	2.1	1	0.4
Formación pedagógica	51	21.1	92	38.2	38	15.8	43	17.8	17	7.1
Líneas de la Reforma	131	53.9	101	41.6	6	2.5	5	2.1	0	0
Adaptar curriculum a centro	115	47.5	116	47.9	2	2.1	6	2.5	0	0
Evaluación Continua	100	41.3	117	48.3	19	7.9	5	2.1	1	0.4

TABLA 6 (CONTINUACIÓN)  
CREENCIAS. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

<b>ESTADÍSTICOS</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Sobre administración	3.93	1.03
Sobre documentos	1.12	0.48
Sobre liderazgo	2.16	1.02
Sobre conflictos	1.51	0.63
Gestión	2.16	1.43
Dirección	3.03	1.30
Dinámica grupo	1.84	0.82
Comunicación	1.53	0.63
Implicación profesorado	1.45	0.59
Gestión materiales	1.86	0.81
Relaciones	1.81	0.75
Estrategias diagnósticas	1.59	0.65
Oportunidad perfeccionamiento	2.18	1.03
Estragias perfeccionamiento	2.45	0.99
No perfeccionamiento	3.53	1.33
Apoyo a principiantes	2.04	0.84
Análisis crítico	1.88	0.73
Gestión y liderazgo	3.24	1.11
Técnicas de indagación	2	0.78
Orientar la investigación	2.14	0.93
Expectativas claras	1.81	0.70
Utilizar el tiempo	1.78	0.68

TABLA 7  
 ESTADÍSTICOS SOBRE CREENCIAS

## 4. BIBLIOGRAFÍA

- BARTH, R.S. (1990): *Improving Schools from Within. Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992a): *Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (B.O.J.A., 29 de octubre).
- DE VICENTE, P. S. (1994): Componentes del liderazgo escolar, en L. M. Villar y P. S. de Vicente (Dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, P.P.U., 51-85.
- DE VICENTE y OTROS (1995): La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares, en L. M. Villar y J. Cabero (Dirs.): *Aspectos Críticos de la Reforma Educativa*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ESCUDERO, J.M. (1986): Innovación e investigación educativa. Introducción, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- FESSLER, R. (1990): The Teacher as Leader, en P.Burke, R. Heideman y C.Heideman (Eds.), *Programming for Staff Development: Fanning the Flame*. London, The Falmer Press.
- FIRESTONE, W. A. y WILSON, B. L. (1985): Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction, *Educational Administration Quarterly*, 21, (2), 67-86.
- HARGREAVES, A. (1991): Cultures of teaching, en A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.): *Understanding teacher development*. London, Cassell; New York, Teachers University Press, cap. 12.
- HECK, S.F. y WILLIAMS, C.R. (1984): *The complex roles of the teacher. An ecological perspective*. New York, Teacher College Press, Columbia University.
- KRYSINSKI, P. R. (1990): Educational Administrative Inservice Education: An Outline of a Grounded Theory, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, (3), 239-260.
- LEITHWOOD, K.A. y JANTZI, D. (1990): Transformational leadership: How principals can help reform school cultures, Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, Boston.
- LOUIS, K. and MILES, M. (1990): *Improving the Urban High School. What works and why*. Chicago, Teachers College Press.
- MCMAHON, A. y BOLAM, R. (1990): *A Handbook for Secondary Schools. Management Development and Educational Reform*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- SASHKIN, M. (1988): The Visionary Principal. School Leadership for the Next Century, *Educational and Urban Society*, 20, (3), 239-249.
- SCHEIN, E. (1985): How culture forms, develops and changes, en R. Kilmann et al. (Eds.): *Gaining control of corporate culture*. S. Francisco, Jossey-Bass, 17-43.
- SERGIOVANNI, T.J. (1987): The theoretical Basis for Cultural Leadership, en L.T. Sheive y M.B. Schoenheit (Eds.): *Leadership: Examining the Elusive*. Alexandria, ASCD, 116-129.
- SERGIOVANNI, T.J. (1989): The Leadership Needed for Quality Schooling, en T.J. Sergiovanni y J.H. Moore (Eds.): *Schooling for tomorrow. Directing Reforms to Issues that count*. Needham Heights, MA., Allyn and Bacon.
- VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. DE (1994): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, P.P.U.
- WALLIN, E. y BERG, G. (1983): Research into the school as an organization. III. Organizational development in schools or Developing the school as an organization, *Scandinavia Journal of Education Review*, 27, 35-47.