

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS DOCENTES SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS

Assessing the management fonction in public schools

Évaluation de la fonction directrice dans des établissements scolaires (publics et privés) soutenus avec des fonds publics

Rosario BELTRÁN DE TENA, Antonio BOLÍVAR BOTÍA*, María José RODRÍGUEZ CONDE, José Luis RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y Serafín SÁNCHEZ SÁNCHEZ**
Universidad de Salamanca, Universidad de Granada, Inspección de Educación de Salamanca***

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 35-76]

Ref. Bibl. ROSARIO BELTRÁN DE TENA, ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE, JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y SERAFÍN SÁNCHEZ SÁNCHEZ. Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 2004, 35-76.

RESUMEN: Este artículo resume los resultados de una amplia investigación sobre la evaluación de la función directiva en Centros Públicos y Concertados, a través de un cuestionario a diversos colectivos (directivos, profesores, padres e inspectores) y treinta Grupos de Discusión con los mismos colectivos. A partir de un análisis factorial se analizan las valoraciones obtenidas en cada uno de los factores por cada colectivo y las interpretaciones y representaciones que formulan en los Grupos de Discusión. En conjunto, permite dibujar un cuadro de cómo está funcionando la dirección en España y las percepciones de cada colectivo sobre ambos tipos de centros.

Palabras clave: evaluación de la función directiva, liderazgo, gestión, formación del profesorado, optimización de la enseñanza, Centros Públicos y Concertados.

SUMMARY: This article summarizes the results of extensive research into the evaluation of the responsibility of the principal in public schools and in those private ones that receive a State subsidy, by means of a questionnaire to different categories of participants (principals, teachers, parents and supervisors) and thirty Discussion Groups with these same participants. Using factorial analysis, the valuations obtained in each factor for each category are analyzed, as are the interpretations and representations that are formulated by the Discussion Groups. Together, this permits the designing of a graph that shows how *principalship* is working in Spain and the perceptions of each category about both types of institutions.

Key words: evaluation of the responsibility of the principal, leadership, management, teacher training, optimization of teaching, public schools, private schools that receive a State subsidy.

RÉSUMÉ: Cet article résume les résultats d'une vaste recherche sur l'évaluation de la fonction directrice dans des centres publics et privés (subventionés par l'Administration Éducative), à travers un vaste questionnaire à divers groupes (directeurs, professeurs, pères et inspecteurs) et trente Groupes de Discussion avec les mêmes groupes. À partir d'une analyse factorielle on analyse les évaluations obtenues dans chacun des facteurs par chaque groupe et les interprétations et les représentations qui formulent dans les Groupes de Discussion. Dans l'ensemble, il permet de dessiner un tableau de comment fonctionnent la direction en Espagne et les perceptions de chaque groupe sur les deux types de centres.

Mots clef: évaluation la fonction directrice, direction, gestion, formation du professorat, optimisation de l'enseignement, centres publics et privés (subventionés par l'Administration Éducative).

INTRODUCCIÓN

La dirección escolar en España ha sido objeto de muy diversos estudios y análisis (Murillo, 1999; Gairín y Villa, 1999; Lorenzo, 2000) en distintas variables organizativas y líneas de investigación (tareas y funciones, satisfacción y problemas, formación, elección, eficacia, cambio y mejora), incrementadas en la última década –junto a la complejidad del ejercicio cotidiano de la dirección– por lo que se ha dado en llamar «cuestión directiva», con diversos síntomas de crisis, pero se ha evidenciado en mayor grado por el cuestionamiento del modelo electivo ante la progresiva falta de candidatos o la baja participación de las familias en los Consejos Escolares. Esto ha hecho que las investigaciones se hayan centrado, casi en exclusividad,

en la función directiva de los Centros Públicos, puesto que la «otra red» de Centros Concertados, en el mismo período, parecía no manifestar problemas.

Esta investigación, al tratar de «centros sostenidos con fondos públicos», nos ha obligado a establecer una evaluación conjunta y comparativa de las percepciones que las respectivas comunidades educativas tienen del ejercicio de la función directiva en sus centros, entrando en esta cierta «caja negra» o, al menos, pasada por alto. Al fin y al cabo, la ciudadanía –como aparece en los Grupos de Diagnóstico– suele establecer valoraciones conjuntas de ambos tipos de centro, por lo que también la investigación lo puede hacer.

El estudio que presentamos, resumen de un Informe más amplio, viene a poner de manifiesto algunos graves problemas que aquejan a la función directiva en los Centros Públicos que, en último extremo, se identifican con problemas de los propios centros. Como decía un participante en los grupos «porque, a la hora de hablar de la dirección, hablamos prácticamente de todos los temas que hay en los centros escolares» (31/30). En segundo lugar, a juicio de padres, profesores y directivos, estos problemas no se dan del mismo modo en la «otra red» de centros sostenidos con fondos públicos. Cabe silenciar el problema, como una inveterada tradición aconseja para defender la escuela pública, o –por el contrario– sacarlo a la luz para buscar una efectiva resolución. En lugar del silencio, queremos que este número monográfico se dedique a la discusión en las distintas dimensiones del estudio.

La función directiva es un factor clave en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión del cambio. Hay un cierto consenso en que los centros que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de equipos directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su centro aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tienen que enfrentarse. Serafín Antúnez (2000: 115) señala que la dirección «es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares», tanto por el lugar que ocupan como por la información y relaciones que pueden manejar. No obstante, la naturaleza de las formas y efectos que la acción de los equipos directivos puedan tener sobre la acción educativa cotidiana es objeto de controversia en la investigación educativa, dependiendo de la concepción de partida, de la metodología empleada o de los distintos contextos.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO REALIZADO

El estudio sobre *La función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*, realizado durante 2001-2002, desarrolla un proyecto definido por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Cultura en el año 1999. Una Comisión Coordinadora del INCE lo diseñó e inició mediante la elaboración y aplicación de una encuesta a profesores, padres y madres de alumnos, directivos e inspectores de enseñanza. Sobre esta encuesta, una vez aplicada y codificada, se solicitó su explotación al equipo firmante de este artículo.

El estudio global pretendía dar respuesta a los siguientes temas:

1. *Perfil personal y profesional de los directivos.*
2. *El ejercicio de las funciones directivas.*
3. *El funcionamiento de los centros.*
4. *El apoyo a la función directiva.*
5. *La imagen de la función directiva.*

El estudio del perfil personal y profesional de los directivos ha sido realizado por el INCE (2000). Los resultados parciales de este trabajo inicial, sometidos a un primer análisis descriptivo, han ido apareciendo en los resúmenes informativos publicados sucesivamente por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001-2002). Los restantes puntos son los que preferentemente nos han ocupado en el estudio.

Este trabajo presenta un resumen de los resultados totales (Rodríguez Diéguez, dir., 2002). Como tal, recoge los aspectos más significativos, al tiempo que problemáticos, que se detectan como ámbitos de posible intervención para mejorar la función directiva. Combinamos, tal como se diseñó nuestro trabajo, algunos de los resultados cuantitativos de los análisis multivariados del cuestionario con los comentarios proporcionados por profesores, padres y madres, inspectores y miembros de la Administración Educativa, y directivos de centros en las sesiones de lo que denominamos «Grupos de Diagnóstico». La combinación de los resultados cuantitativos de la encuesta y los datos cualitativos propiciados por los Grupos de Diagnóstico entendemos que han proporcionado, tal como esperábamos, unos resultados de interés, como para ser sometidos a discusión.

Dos fuentes han constituido la base para la obtención de los resultados del estudio. La primera, la misma encuesta y su tratamiento estadístico. Junto con este esquema se integraron las aportaciones realizadas por un conjunto de profesionales de la enseñanza que colaboraron con su participación en grupos de discusión. Con estos grupos se pretendió conseguir elementos de evaluación y descripción de la función directiva en los centros de enseñanza mediante datos cualitativos obtenidos a partir de los protocolos verbales de las mencionadas reuniones. Estos protocolos, una vez transcritos, se transfirieron a una base de datos para facilitar su manejo.

MARCO DEL ESTUDIO

Es importante tener en cuenta que, en función del diseño y aplicación inicial que la Comisión Coordinadora del INCE hizo de la muestra, los sujetos que valoran a cada uno de los tipos de centros son justamente los miembros de la comunidad escolar correspondiente: los padres de los Centros Públicos de Primaria sólo valoran el funcionamiento general del equipo directivo y de los Centros Públicos de ese nivel, los profesores de Centros Concertados sólo valoran a los Centros Concertados, o los directivos de Centros Públicos de Secundaria valoran únicamente sus centros. Sólo los inspectores –que constituyen el grupo menor de sujetos de la muestra, como puede comprobarse en su momento– valoran de modo directo o

indirecto a los tres tipos de centros. Nos encontramos, por tanto, predominantemente ante una *autoevaluación* o, mejor, autovaloración más que ante una *evaluación* propiamente dicha. Cada tipo de centro se valora por sus protagonistas y clientes, por los miembros de su comunidad escolar respectiva, en función de sus respectivas percepciones y actitudes. Este hecho tiene que ser tenido en cuenta en la interpretación de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, vale la pena resaltar que, como el mismo concepto matriz de este estudio enuncia, y la muestra de centros estudiados subraya, la consideración de los *centros docentes sostenidos con fondos públicos* exige establecer una serie de relaciones comparativas entre los Centros Públicos de Educación Primaria, los Centros Públicos de Educación Secundaria y los Centros Concertados. Esta muestra, unido al carácter de autovaloración antes señalado, plantea algunos aspectos problemáticos, por otra parte interesantes a la vez, al no haber sido abordada antes dicha comparación.

En tercer lugar, las encuestas de que partimos en nuestros análisis fueron elaboradas por la Comisión Coordinadora. La encuesta tenía una parte sustantiva que formulaba exactamente las mismas cuestiones a los profesores de los distintos tipos de centro, a los miembros de los equipos directivos, a los padres y madres de los alumnos y a los inspectores que supervisaban los centros a los que se aplicó la encuesta. Otra encuesta, diferente, iba dirigida a los alumnos que, dada su disparidad en la formulación de los ítems, no ha sido posible recoger y analizar sus resultados de modo integrado con éstos.

La encuesta fue contestada por una muestra superior a veinte mil sujetos. Participaron en el estudio todas las Comunidades Autónomas, menos Cataluña y País Vasco. Una primera identificación de los datos es relativa a estos tres tipos de centro en función de su titularidad. El estudio de los resultados, cuando se desagregan los datos de la encuesta de acuerdo con este criterio, lo denominaremos análisis en función del *tipo de centro*.

Tipo de centros	
1. Centros Públicos de Primaria	6.924
2. Centros Públicos de Secundaria	6.550
3. Centros Concertados	7.085

El otro tipo de desagregación directa, a partir de las identificaciones que se realizan en la encuesta, es el de los colectivos que responden a las preguntas formuladas en la encuesta. Estos colectivos –padres, profesores, inspectores, directivos– pueden permitir un análisis desde una perspectiva distinta de los mismos datos. Los datos procedentes de esta desagregación los denominamos como resultados en *función de la muestra*.

Éstos son sus componentes:

Muestras	
1. Miembros de equipos directivos de centros docentes	3.792
2. Profesores de los mismos tipos de centros	8.490
3. Padres de alumnos de los centros	7.324
4. Inspectores de educación	953

En el primer análisis efectuado, mediante la consideración de los sujetos integrantes de cada *tipo de centro* y de cada *muestra*, aparecen datos altamente expresivos al considerar el tipo de centro. No es tan expresivo el resultado obtenido por las distintas muestras: los padres de los alumnos, considerados en su conjunto total, parece que tienen visiones menos coherentes, todos los profesores tienen menos puntos de vista en común, y los directivos en general presentan también modelos evaluadores diferentes.

Es necesario considerar de un modo especial los resultados que arroja la muestra de inspectores, puesto que se produce en este caso una peculiaridad de interés. Su número, como se puede ver en el cuadro de muestras, es el más corto de todos. Pero tienen un especial interés y una dificultad inicial. El interés especial es que se trata del único colectivo que posibilita una intercomparación de resultados, ya que aunque la valoración se efectúa sobre los centros de cada zona que fueron sometidos a la encuesta, sin embargo la *referencia a la norma* es inevitable y, como consecuencia, se trata del único conjunto que valora comparativamente, explícita o implícitamente, a los tres tipos de centro. La limitación viene derivada de la imposibilidad de identificación de cada inspector por la ausencia de datos individualizadores en este caso y en la página de datos inicial.

Como consecuencia, el estudio global nos revela, en cada uno de los análisis que se realizan, la imagen y autopercepción que poseen de la función directiva cada uno de los colectivos implicados en la valoración. Es cierto que los jueces y evaluadores son, en cada caso, los miembros del propio grupo afectado directamente por los resultados. El autoconcepto de cada colectivo puede ser objeto de intercomparación, lo que no supone renunciar a los posibles condicionantes sociales o laborales que pueda tener. Precisamente, en los Grupos de Diagnóstico, los participantes, además de referirse a su centro formulan sus opiniones sobre otros tipos de centro. Por otra parte, si la lógica de los análisis cuantitativos es la generalización, las voces de los protagonistas, los datos de los Grupos de Diagnóstico son siempre contextuales. Hemos cuidado, y así debe ser leído, que la comparación de elementos aislados, de cada uno de los dos contextos (público y concertado), debe hacerse de acuerdo con la coherencia de su propia lógica de funcionamiento.

DISEÑO

Nuestro grupo de investigación tenía, como función delegada, la explotación de la información que pudiera obtenerse de la encuesta ya elaborada, así como la puesta a punto, el estudio y análisis de la prueba cualitativa que inicialmente se pretendía. Como ya se ha apuntado, se definieron dos líneas de trabajo, que se procuraron secuenciar de modo que pudieran apoyarse mutuamente. La primera fue el estudio multivariado de los datos procedentes de la encuesta. El análisis cualitativo se diseñó y realizó mediante el análisis por la vía de los Grupos de Diagnóstico que ya se había utilizado en el estudio realizado para el INCE sobre la Educación Secundaria Obligatoria (Rodríguez Diéguez, coord., 1998).

A partir de esta información se llevó a cabo una serie de tanteos para facilitar la explotación de los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad de cara a una optimización de sus resultados. Un primer estudio de los resultados se centró en la realización de un análisis factorial de correlaciones, que se efectuó inicialmente sobre los 20.559 protocolos procedentes de directivos, padres, profesores e inspectores. Se optó por el *análisis factorial* porque es una técnica que permite una síntesis descriptiva de un amplio conjunto de datos. La obtención de una serie de constructos incluyentes de las variables originales (en este estudio se hablará, con una perspectiva estipulativa, de *variables* y de *ítems*), generalmente más corta en número, que constituyen las *variables latentes* o *factores*, supone una economía interpretativa suficientemente notable como para aceptar el modelo.

En esta misma línea, las dos funciones que se señalan como más propias del análisis factorial son la de sumarización –detección de los componentes de base del conjunto identificado como factor– y la de reducción de datos (Hair, 1995). La reducción de datos añade a las características que hasta ahora se han visto una de índole metodológica: la sustitución de un conjunto de variables con sus puntuaciones por una puntuación factorial.

El análisis se realizó extrayendo los factores mediante el procedimiento de componentes principales y la norma para limitar el número de factores extraídos fue el de raíz curva (*root curve*). La transformación se realizó mediante el procedimiento Orthotran/Varimax y la rotación oblicua posterior por la técnica Oblimin de segundo orden (Harman, 1967).

Realizado el análisis factorial, de acuerdo con el diseño inicialmente previsto, se procedió a diseñar una vía de acercamiento cualitativo a los problemas de la dirección de los centros escolares sostenidos con fondos públicos. Interesaba una vía que resultara complementaria con la anterior, que permitiera tanto ahondar en los problemas que se sugerían por esta vía, cuanto llegar a datos que pudieran plantearse como temas de interés en los colectivos integrados en la muestra. El referido empleo anterior nos decidió a llevar a cabo el estudio cualitativo mediante *Grupos de Diagnóstico*, también denominados generalmente Grupos de Discusión. La eficiencia para la integración de resultados cuantitativos y cualitativos, que en

aquella ocasión se puso de manifiesto, hacía recomendable la complementación de este trabajo en la misma línea.

Por Grupo de Diagnóstico se entiende:

una sesión de trabajo de un grupo de personas, constituido por un número no excesivamente amplio de especialistas o conocedores de un tópico y un coordinador, que establece y orienta un intercambio de informaciones y opiniones sobre unos temas previamente acotados y establecidos con mayor o menor precisión (Rodríguez Diéguez, 1997: 26).

Notas definatorias son: *personas* que poseen *ciertas características*, que *proporcionan datos de naturaleza cualitativa* en un *coloquio orientado y dirigido*.

Los Grupos de Diagnóstico pueden considerarse una variante de la técnica de *focused interview* que iniciara Merton en los años cuarenta, posteriormente conocidos como *focus group*. La entrevista focalizada, entrevista en grupo, Grupo de Diagnóstico o, más ampliamente, grupo de discusión, forman parte de una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia (Canales y Peinado, 1994; Morgan, 1996; Vaughn y otros, 1996), que recoge datos mediante las interacciones del grupo sobre un tópico determinado por el investigador. Cuentan con una larga tradición en ciencias sociales, especialmente en Sociología. En este caso, dentro de ese constructo global, un Grupo de Diagnóstico es un tipo especial del conjunto de técnicas de discusión o debate en grupo, cuya diferenciación principal es la búsqueda de claves que permitan explicar y diagnosticar los resultados de un trabajo cuantitativo.

Para lo que pretendíamos, estos grupos proporcionan los marcos de interpretación a partir de los cuales los implicados en una situación la perciben y dan sentido a un conjunto de experiencias, expresada en sentimientos, motivaciones o deseos. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo. Se tratará de crear un «microuniverso» (Alonso, 1998), facilitado por el moderador, que sea capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio.

Hemos seguido, por lo demás, en su diseño y configuración, las recomendaciones que se suelen dar en los manuales sobre el tema (Callejo, 2001; Krueger, 1991; Morgan, 1997). Así se aconseja una composición que combine mínimos de heterogeneidad (que posibilite la diferencia necesaria en todo diálogo), y de homogeneidad (para mantener una cierta simetría); es decir, grupos cuya *cultura escolar* sea diferente. Diseñamos, en este sentido, teniendo en cuenta las muestras con las que se trabajó en la encuesta, una serie de tipos de Grupo de Diagnóstico que respondían a los siguientes patrones: cinco grupos de profesores de Centros Públicos y Concertados; cinco grupos de directores de centros, concertados y públicos; ocho de directivos, seis de miembros de la Administración Educativa, seis grupos de padres y madres de familia de alumnos de centros tanto públicos como concertados, y dos grupos de expertos en organización y dirección de centros.

Un total de treinta sesiones de Grupos de Diagnóstico, realizadas entre junio de 2001 y febrero de 2002, dieron lugar a un tiempo de grabación superior a las sesenta horas. El número de registros que incluye la base de datos es de 4.762. Las transcripciones de los fragmentos de las sesiones de trabajo aparecen identificadas por el grupo genérico que se reunía y el número del registro en la base de datos. Se ha preservado el anonimato de las intervenciones, tal como se comprometió con los participantes. En las transcripciones se identifica cada uno de los registros mediante el número de código de la sesión de la que procede, y el número de orden en el total de registros de esa sesión.

Los grupos fueron moderados en todos los casos por miembros del Equipo de Investigación y organizados por los representantes de la Administración Educativa en cada Comunidad Autónoma. Una vez transcritos los discursos, hemos sometido el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un Programa de Base de Datos (*File Maker, Pro 5*). Los textos de las sesiones de cada grupo, clasificados, eran fragmentados en unidades temáticas de significación completa, componiendo un «campo». Elaboramos una ficha o «registro» a propósito para nuestros fines, que permitiera introducir cada unidad textual, categorizarla, y asignarla a las diversas dimensiones en cada uno de los cinco factores. Aquellos fragmentos de texto sin carga semántica específica (frases de cortesía, saludos, etc.) se excluyeron.

EL EJERCICIO DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS A PARTIR DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Como se ha indicado antes, cinco funciones directivas básicas se han encontrado en el trabajo que abordamos. Sobre estos aspectos básicos, detectados por el análisis de la encuesta, se pretendió orientar el discurso, el análisis y las discusiones realizadas en el seno de los Grupos de Diagnóstico. Sus resultados se han estructurado también de acuerdo con el esquema procedente de los resultados cuantitativos. Se pretendía así integrar aspectos cuantitativos y cualitativos, de modo que se produjera una cierta triangulación entre dos perspectivas complementarias, aportando las voces de los participantes una interpretación complementaria de los factores.

Las 24 variables, que constituyen el total de la encuesta, se analizaron en función de las características del contenido sobre el que versan.

Las variables que se han enumerado desde la 14 a la 20 y la 23 y sus ítems correspondientes hacen referencia a las *funciones* o actividades de la dirección de los centros escolares, a la tipología del trabajo que desempeña el equipo directivo de la escuela. Se trata de una serie de cuestiones que se someten a la consideración de directivos, profesores, padres e inspectores de educación con la distribución muestral que más atrás se ha visto. Constituyen la parte de mayor extensión y tal vez de más notable importancia teórica de la encuesta.

Por otra parte, hay un conjunto de preguntas relativas a la *eficacia* del funcionamiento del centro: son los ítems identificados en la variable 24. Responden a ellos también el colectivo completo de sujetos encuestados.

Un último conjunto de cuestiones son las que hacen referencia a la *incentivación* hacia la función directiva, las carencias y necesidades a las que sería necesario dar respuesta para facilitar la actividad de los equipos de dirección de los distintos centros. Son las que se identifican como variables 21 y 22. Estas variables tan sólo se sometieron a la consideración de los directivos y los inspectores, no a los padres ni a los profesores.

Este esquema de encuestas y de demandas venía ya dado por el diseño muestral que en principio se realizó por el INCE. Como consecuencia pareció oportuno abordar el trabajo de análisis con las siguientes características:

Dados los tanteos previos, la descripción más coherente en cuanto a los resultados de la factorización procedían de la muestra de directivos, como se ha apuntado antes. A partir de los datos de esta muestra, que están avalados por la posibilidad de analizar de modo muy cercano la interacción entre las actividades expresadas por los distintos ítems, se ha realizado el análisis factorial.

En resumen, el proceso que se determinó para llevar a cabo el estudio fue el siguiente:

1. Análisis factorial a partir de la muestra de directivos sobre las funciones y actividades de los equipos de dirección de los distintos centros docentes, expresadas en las variables 14 a 20 y 23.
2. Nuevo análisis, de las mismas características, sobre la valoración de la eficacia del centro docente en cuestión.
3. Análisis factorial a partir de los integrantes de la misma muestra sobre los procedimientos de mejora e incentivación de la función directiva.

Este proceso facilitó la obtención de las estructuras factoriales de cada uno de los tres conjuntos de variables sobre la muestra de directivos.

A fin de trabajar con los datos de las restantes muestras, se procedió a calcular las puntuaciones típicas de cada sujeto (padre, inspector, profesor) en cada factor resultante de análisis factorial de directivos. Como consecuencia, en cada uno de los casos se obtuvieron las puntuaciones factoriales de cada una de estas submuestras no calculadas directamente.

Para ello, a partir del paquete estadístico SPSS v. 10 (*Statistical Package for Social Sciences*), se calculó la matriz de coeficientes para obtener las puntuaciones en las componentes en el archivo de directivos obtenido a partir del cálculo factorial.

Como consecuencia, en cuanto al análisis de las *funciones de la dirección*, los factores del análisis realizado podrían sintetizarse del siguiente modo:

- a) Un factor 1, que podría denominarse factor de *funciones de liderazgo*. Se trata de una serie de actuaciones fundamentalmente del director, en una

- serie de ámbitos y dimensiones que, en términos generales, serían acciones propias de funciones de liderazgo.
- b) Un factor 2 que podría identificarse con las actividades del equipo directivo como *gestor*. El factor recoge gran parte de los componentes tradicionales de la función de gestión (administración, recursos humanos, etc.).
 - c) El factor 3 de *conocimiento del contexto del centro*, que supone la información sobre las peculiaridades de la escuela, expresadas a través de los documentos institucionales y propios de un centro escolar y del marco legal de actuación, señalado en las competencias de los órganos colegiados.
 - d) El factor 4, relacionado con la *formación y desarrollo del profesorado en el centro*, se mueve en torno al liderazgo instructivo o pedagógico. Se caracteriza porque la dirección se preocupa de la actualización y formación del personal que presta sus servicios en el centro, así como la evaluación institucional.
 - e) Por último, el factor 5, al que se ha denominado *factor de optimización*, recoge un amplio conjunto muy diferenciado de variables, pero que tienen como sustrato común que se dirige a la dinámica organizativa, recogiendo las concepciones de la dirección sobre lo que configura el buen funcionamiento del centro.

Por su parte, en cuanto al *rendimiento del centro escolar y sus factores* (variable 24), el análisis factorial realizado a partir de los ítems de la variable proporciona dos factores, que podrían diferenciarse desde la perspectiva de la eficiencia y la eficacia del centro escolar. El análisis de todos y cada uno de estos factores se llevará a cabo de modo detallado más adelante. Por último, las variables 21 y 22, orientadas a la *incentivación para el desempeño de la dirección*, fueron propuestas y respondidas solamente a los grupos de directivos e inspectores. Un conjunto de 16 ítems, agrupados en las dos variables mencionadas, dan lugar a una estructura factorial de seis factores en total. Llama la atención la prolijidad explicativa que supone esta estructura. Pone de manifiesto la presencia de una serie de diversos procesos de motivación, de distintos recursos que demandan los sujetos sometidos a estas cuestiones.

Estos seis factores extraídos podrían caracterizarse así: a) un factor 1, de *autonomía funcional del equipo directivo*, orientado a la demanda de una mayor capacidad de decisión operativa y funcional por parte del centro; b) un factor 2, de *asistencia técnica*, de solicitud de apoyo técnico en la solución de problemas profesionales; c) el factor 3, de *incremento de recursos*, expresa la necesidad de incremento de medios para el desarrollo de la función del centro; d) el factor 4, de *profesionalización de la función directiva*, manifiesta la demanda de especialización y capacitación específica para la función directiva; e) el factor 5, de *motivación o estimulación personal*, la búsqueda de contraprestaciones laborales al servicio desempeñado; por último f) el factor 6 puede ser identificado con el *apoyo de la empresa* al equipo directivo, que incluye un solo ítem.

LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

El ejercicio de la dirección de un centro, no limitado a las tareas de gestión, puede tener una función de liderazgo (como promover un buen clima de relaciones humanas, implicar al profesorado y comunidad, articular la organización en torno a unas metas, implicar a profesores y familias, etc.). Actualmente, el liderazgo tiende a verse como una cualidad organizativa del centro, más como el liderazgo «en» que el liderazgo «de», una práctica distribuida o dispersa en el conjunto de la organización, que lo posibilita y sostiene (Bolman y Heller, 1995; Elmore, 2000).

El factor que se ha denominado «funciones de liderazgo» se caracteriza por la presencia y definición de una serie de capacidades, intenciones y actuaciones, fundamentalmente del director, en un conjunto de ámbitos y dimensiones que, en términos generales, serían acciones propias del ejercicio del liderazgo del grupo social constituido por la comunidad educativa del centro escolar. Los principales conjuntos de variables que configuran el factor, según reflejan los ítems incluidos, serían los siguientes:

- (a) Mantenimiento de un *buen clima de relaciones humanas*, favorable para la comunicación y el trabajo en equipo. Los directores tienen que dedicar tiempo a dialogar con otros miembros de la comunidad escolar.
- (b) *Motivación* al profesorado del centro escolar para el logro de un clima de aceptación mutua y máximo aprovechamiento de sus posibilidades profesionales y personales
- (c) Creación una *visión coherente y global* de la escuela y la enseñanza en toda la comunidad escolar.
- (d) Otros ítems que se refieren a la *delegación de funciones* o la *toma de decisiones*, sin las cuales no es posible la realización mínimamente eficaz de la dirección y el liderazgo.

Los resultados cuantitativos que se obtienen a través de las puntuaciones factoriales de las muestras de los tres *tipos de centro*, con las que se trabajó inicialmente, ordenan a los centros en función de su titularidad del siguiente modo: la valoración superior del desempeño del liderazgo se atribuye a los directivos de Centros Concertados; la segunda a los Centros Públicos de Educación Primaria; por último, la puntuación menor es la atribuida a los Centros Públicos de Educación Secundaria. Estos datos, que –con variantes específicas– se repetirán en otros factores, fuerzan a hacer un estudio detenido, buscando interpretaciones plausibles.

Si se consideran los resultados obtenidos por las *muestras* que responden (directivos, profesores, familias e inspectores), los resultados obtenidos en las puntuaciones factoriales de cada muestra, convertidos en eneatisipos*, son los siguientes:

Muestras	Factor 1
Directores	5,578
Profesores	4,697
Familias	5,125
Inspectores	4,488

La valoración de la capacidad de liderazgo del equipo directivo genéricamente considerada es más intensa cuando los que valoran son los mismos directivos de los distintos tipos de centro; los padres la consideran también notable, menor para los profesores, siendo los inspectores los que atribuyen una puntuación menor. La conciencia de capacidad organizativa de las funciones directivas por parte del equipo se agrupa diferenciadamente en dos bloques: padres y directivos, con una valoración positiva, y profesores e inspectores, que cuestionan esa capacidad.

Una interpretación analítica de los componentes del factor señala matices diferenciales de interés, en los que aquí no podemos entrar, resultando llamativa la constancia en las diferencias de estas puntuaciones, que podría entenderse –como analizaremos después– como que el nivel de satisfacción de los miembros de los Centros Concertados con sus propios equipos directivos es superior a los de Primaria y, a su vez, éstos a los de Secundaria.

En primer lugar, constatan los participantes en los Grupos de Diagnóstico, el centro escolar como centro de trabajo no es asimilable a cualquier otro. Las diferencias se perciben tanto en aspectos característicos del colectivo implicado como en las finalidades pretendidas.

¿Conocéis alguna empresa donde todos los trabajadores sean universitarios? Ninguna. ¿Conocéis alguna en la que todos los usuarios estén obligados a estar allí? Ninguna. Los objetivos educativos de los centros son ambiguos. ¿Cómo se mide su eficacia? Por eso creo que la dirección escolar constituye un modelo específico de dirección, peculiar, que no tiene nada que ver con la gestión de otro tipo de empresas (31/136).

Un tema que se debate en el seno de los Grupos de Diagnóstico es la función real del liderazgo escolar. Uno de los elementos que contribuyen a dificultar esa función de liderazgo es el difícil equilibrio que ha de saber guardar el equipo directivo –y de modo muy especial el equipo directivo de los Centros Públicos– moviéndose entre demandas de los padres, exigencias de la Administración y ciertas consideraciones con los compañeros. Esta difícil función de equilibrio se percibe como conflictiva y peculiar. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la *transacción* con los colegas y las necesidades de *transformación* que pueden demandarse desde otras instancias.

En este momento en los centros el director es el punto, el vértice donde van todas las presiones de la Administración cuando interesa y cuando no interesa, de los

padres, de los alumnos. Todo va al punto de dirección. El director tiene que ser una persona muy fuerte para asumir todas esas cuestiones, hace falta que tenga los recursos legales que como decíamos antes, de formación para que pueda afrontarlos. Capacidad quizás para tomar decisiones que no siempre tiene por qué estar condicionado a veces por quien lo puso, que no ha sido la Administración, sino que han sido la mayoría de las veces sus propios compañeros. Y todo este tipo de cuestiones que están detrás me parece que es muy importantes digamos removerlas o al menos replantearlas para hablar de una eficacia en el funcionamiento de los equipos directivos (36/39).

Pero sobre esa dificultad inicial hay otra que aparece mucho más analizada en algunas de las sesiones de los Grupos de Diagnóstico. Es la multiplicidad de funciones, de actividades, de tareas de difícil precisión que surgen en la gestión diaria del centro, son los roles que Antúnez (2000: 56) llama «gestor de anomalías e imprevistos» y «subalterno y auxiliar». Las descripciones y metáforas múltiples, que aparecen en los grupos, nos ponen sobre la pista de toda una serie de figuras a las que se asocia el director. Baste como ejemplo las que enumeramos ahora y que proceden de las reuniones habidas a lo largo del proyecto:

Hacer del centro un lugar donde todos se sientan a gusto; administrar la legislación con sentido común; ser cobrador; actuar de corredor de fondo; coreógrafo; actuar de psiquiatra; hablar, hablar, hablar con todos; informar... y a la vez saber escuchar; hacer de tres en uno, para que todo funcione en la dinámica del centro; hacer de bombero; afrontar lo que surja, porque alguien lo tiene que hacer, aunque no esté expresamente contemplado entre las funciones del cargo; hacer de parachoques entre las instancias que confluyen en el centro; ser cocinero; actuar de vigilante permanente de ese puzzle de piezas inestables, que es el centro; hacer de buey que tira del carro; trabajar como estabuladores...

En el ejercicio de la dirección como liderazgo, preferentemente nos importa en este factor qué acciones –entre las personas y los proyectos– contribuyen a que los equipos directivos ejerzan una función de liderazgo en sus respectivos centros. Comenta un representante de la Administración Educativa:

Yo... no me creo que el liderazgo de las personas (sea) inevitable. Me creo el liderazgo de los proyectos... creo que detrás del liderazgo, está la ideología, está el proyecto de trabajo, está lo que (se) quiere hacer (32/152-153).

Sin embargo, otros representantes de la Administración Educativa subrayan la dimensión personal del liderazgo con estas palabras. En cualquier caso, la demanda de que los directivos lideren un proyecto es clara. Una madre de Centro Público comentaba:

A lo mejor es un poco utópico, yo creo que para que funcione mejor, lo primero que tienen que tener es ilusión, y tener un proyecto que les ilusione, y que lo hagan a gusto; porque no hay nada mejor que trabajar a gusto, entonces yo creo

pues que la mayoría de los equipos directivos se toman la dirección o la función del equipo... como un mero gestor [...] no sé qué forma habría de ilusionar a esta gente, para que pudieran ilusionar a sus compañeros [...] pero yo es la única forma que veo de cambiar (42/21-22).

Pero además de la creación de un clima integrador, es necesario el desarrollo de una visión coherente y común de la educación en el centro, de lo que habría de ser un reflejo el Proyecto Educativo. Este tema presenta notables dificultades, sobre todo en los Centros Públicos. La dificultad es conseguir una implicación institucional, especialmente por parte de los profesores. Así se dice en un grupo:

Una de las tareas fundamentales, que me parece deben realizar los equipos directivos, es dotar al centro de identidad propia... Significa marcar objetivos a corto, medio y largo plazo, consensuados con todos los sectores, alumnos, padres y muy especialmente con los profesores. Para que los profesores, que son los que realmente hacen funcionar el centro, sepan adónde van. Uno de los problemas que tienen los Centros Públicos es que los profesores acuden por concurso de traslados. No porque quieran ir específicamente a ese centro... (21/77-78).

La dirección en nuestros centros es mayoritariamente –en los mejores casos– transaccional; en otros, simplemente reactiva a los numerosos requerimientos de las distintas instancias. Una acción directiva orientada a la mejora no se limita a hacer transacciones en un contexto organizativo y cultural dado. Un ejercicio de la dirección en sentido transformacional supone un compromiso del profesorado, pero también parece necesario que exista algún tipo de presión externa para que se provoque esa implicación. Si un modelo electivo favorece un ejercicio transaccional de la dirección, no es claro que un modelo profesionalizado pudiera llevar a un ejercicio transformacional. Como dice un profesor, contar con el apoyo del profesorado aporta condiciones iniciales reconocidas para el liderazgo:

Yo no sé si los líderes se hacen o nacen o como lo queramos decir, pero si a un director se le nombra y no se cuenta con la mayoría del profesorado del centro, evidentemente va a tener mayores problemas de liderazgo. Y si además juntamos que más que autoridad puede utilizar el autoritarismo para dirigir el centro, pues entonces ahí se va a hacer un flaco favor a que el director sea el líder (13/185).

Finalmente, en las voces de los grupos, aparece un conjunto de factores como elementos que limitan el impulso transformacional en la función de liderazgo educativo: distintos frentes (compañeros, familias, Administración) a los que tiene que dar respuesta de difícil equilibrio; indefinición de ámbitos de actuación, o la necesidad de creación de un clima positivo. En suma, la actual estructura de los equipos directivos parece que no da respuesta a las necesidades de una prudente innovación didáctica, de una visión más transformacional que transaccional.

LA FUNCIÓN DE GESTIÓN BUROCRÁTICA Y DE PERSONAL

El factor 2 recoge gran parte de los componentes del rol tradicional de gestión propio de la dirección, que agrupa una gran parte de las actividades que llevan a cabo los directivos escolares. La creación de las condiciones materiales mínimas de funcionamiento para el soporte de las actividades docentes del centro podría ser la *parte amable* de la caracterización de la función gestora. Gestión de recursos personales, gobierno de lo económico-administrativo, dirección organizativa de los espacios y tiempos en el centro, y relaciones con instituciones y organismos cubren el espectro de actividades en este factor.

Las tareas de gestión no cuentan con buena prensa, por estar inicialmente distantes de las preocupaciones que cabría definir como estrictamente pedagógicas. Sin embargo son necesarias, condicionan el desarrollo, posibilitan las actuaciones posteriores. Además, son funciones que es imposible despreciar, ya que constituyen uno de los componentes de la *gramática de la escuela*, de la que no duda nadie que forman parte de la labor directiva. El problema es cuando la acción directiva se limita a cubrir este ámbito.

Las valoraciones que se alcanzan en cada uno de los tres tipos de centros estudiados (Públicos de Primaria, Públicos de Secundaria y Centros Concertados) son las siguientes:

Tipo centro	Factor 2
P. Primaria	5,000
P. Secundaria	4,710
Concertado	5,262

La valoración supone de nuevo la presencia de una puntuación más alta de los Centros Concertados, seguidos de los Centros Públicos de Primaria, y ocupando el lugar de más baja aceptación los Centros Públicos de Secundaria. Si consideramos ahora la valoración que efectúan las distintas muestras –directivos, profesores, familias e inspectores– los resultados son los siguientes:

Muestras	Factor 2
Directores	4,962
Profesores	5,002
Familias	5,125
Inspectores	4,178

Las familias son las que valoran de modo más alto la función gestora del equipo de dirección del centro escolar, constituyendo la valoración genérica de padres y madres el principal apoyo de los equipos directivos. Profesores y directivos no presentan diferencias significativas entre sus puntuaciones. Unos y otros consideran que la función de gestión administrativa es de importancia y supone un esfuerzo notable. La inspección relativiza mucho más este tipo de tareas. Su valoración, significativamente diferente, es la más baja de todas.

Sin poder reflejar aquí los matices que introduce la interpretación analítica del factor, los distintos aspectos de la gestión planteados en los Grupos de Diagnóstico se corresponden con las dimensiones que aparecen en el análisis factorial realizado: gestión de recursos humanos, gestión económica y administrativa, aspectos organizativos (espacios, tiempos, agrupamientos) y relaciones con el entorno sociocultural del centro.

La mayor carga de intervenciones se relaciona, de forma recurrente, con la gestión de recursos humanos. Tienen menor presencia las referentes a la gestión económico-administrativa. Y se producen muy escasas y dispersas alusiones a la organización de espacios y a los agrupamientos, seguramente forman también parte de la gramática básica de la escuela, cuyas normas organizativas son incuestionables para los propios socializados en ellas.

En relación con la *gestión del personal*, mientras los directivos de los Centros Concertados disponen de capacidad y autoridad para gestionar, a su modo, los recursos humanos (contratar, distribuir, organizar); los directivos en los Centros Públicos carecen, casi completamente, de ella. Sin perjuicio de que el reclutamiento del personal docente y administrativo corresponde a la Administración Educativa, es evidente que –como demandan los centros– podrían tener mayor capacidad en la gestión, coordinación, organización y distribución del personal docente. Es éste un aspecto en el que aparecen quejas de algunos directivos. Como salida se propone una relación contractual en función de proyectos:

Las Administraciones tienen que estar, pues, para apoyar proyectos. Entonces el centro tendrá que tener un proyecto claro y un equipo directivo que lo lidere y en función de eso yo apoyo el proyecto... (32/34).

La gestión de personal es considerada como una parte importante de la función directiva, con todo el amplio espectro que supone: padres, alumnos, compañeros...

tiene que enfrentarse a sus compañeros por el simple hecho de ser sin más quien organiza y vigila que se cumpla lo organizado..., pues no siempre cuentas con apoyo... de compañeros, ni de dirección y, en vuestro caso..., además de autoridades educativas (211/94).

Esta situación preocupa, sobre todo, en los Centros Públicos, donde profesores y directores:

...demandan soluciones a problemas concretos de gestión de personal, no sólo de gestión de recursos humanos, sino de gestión de personal, en el sentido de lo que hace la propia Dirección Territorial, resolución a problemas concretos de disciplina que en general los directores están bastante atados de pies y manos en ese tema, porque la legislación es muy estricta en ese sentido (35/77).

En buena parte de las intervenciones registradas en relación con la gestión de personal docente en un centro, late también el problema que supone ejercer el control de iguales, entre iguales. Y aquí emerge una idea que aparece varias veces: la debilidad institucional del puesto actual de director, pues,

el control de iguales es uno de los problemas que tenemos en nuestras funciones directivas. Nos cuesta asumirlo (212/68).

...el director de un Centro Público es un compañero y entonces es muy difícil ejercer la jefatura de personal, que es lo que se exige a un director, siendo un compañero (212/73-74).

No tiene, sin embargo, buena acogida la figura del administrador que se encargue de la gestión, por temor a que la dimensión administrativa fagocite a la propiamente pedagógica. Desde la Administración no se entiende fácilmente esta reacción adversa, esta actitud negativa ante las tareas de gestión. Y así se expresa un representante de la Administración, que en su momento fue director de centro escolar:

La práctica personal profesional como director (me) demuestra que la magnificación de las tareas de gestión es producto de un acto de autodefensa ante la falta de competencia, no de competencia formativa sino de tiempo real y de intención de hacer otro tipo de tareas que me generan más conflictos. No porque el tiempo de gestión sea tan importante (32/53).

En la polifonía de voces, parece una necesidad sentida capacitar a los equipos directivos en los aspectos relacionados con la gestión de personal y, sobre todo, especialmente posibilitar soluciones más sencillas y directas que las existentes en el momento presente. Igualmente, se demanda simplificar y facilitar la tarea burocrática.

EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

El tercer factor está conformado por ítems referidos al conocimiento de los documentos institucionales propios de un centro escolar (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interior) y de las competencias de los órganos colegiados (Consejo Escolar, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica). Su conocimiento es necesario para el equipo directivo, ya sea para gestionar el centro, como para –en un sentido más amplio de la tarea– construir una «misión institucional». Por esto se denominó *conocimiento del contexto*.

El conocimiento de estos documentos y órganos por parte de todos los estamentos que participan en la institución escolar, evidentemente, es diferencial. Por una parte, es esencial para el equipo directivo que, además, debe facilitar su conocimiento a los otros miembros. Así, la información que posean los padres sobre estos temas es menor, pero tiene interés su detección.

Tanto los proyectos de centros como los órganos colegiados, si bien pueden contribuir a la dinamización de la vida pedagógica de los centros escolares, también les aqueja el peligro de que queden como trámites necesarios para satisfacer demandas de la Administración Educativa, limitados a una función burocrática.

Los resultados cuantitativos de este factor, en cuanto a los *tipos de centro*, reproducen la secuencia, ya aparecida, en función de su titularidad: los miembros de la comunidad escolar de los Centros Concertados –padres, profesores, directivos, y en una proporción muy corta de sujetos, los inspectores– valoran notablemente más alto a sus propios centros. Los miembros de la comunidad escolar de los Centros Públicos de Secundaria son los más críticos con el conocimiento que se tiene sobre su propio centro, los Centros Públicos de Primaria ocupan un lugar intermedio entre unos y otros. En todos los casos las diferencias tienen un alto nivel de significación, con una probabilidad menor que 0,001.

Los directivos, profesores y los inspectores son los que más valoran la función de conocimiento del contexto y su desempeño. El conocimiento técnico de la realidad escolar aparece reflejado claramente en aquellos miembros de la comunidad escolar (directivos, profesores e inspectores) que pueden tener un mayor conocimiento. Los directivos, lógicamente, expresan una mayor valoración, inspectores y profesores declaran que la información es suficiente, aunque menor que la que tienen los directivos. Y los padres son los que se declaran menos conocedores de las regulaciones que rigen el centro y las competencias de los órganos en los que pueden tener alguna función o sobre lo que podrían efectuar alguna petición.

Las puntuaciones que alcanza cada uno de los grupos en los que se ha estructurado la muestra en los distintos ítems que lo integran son éstas:

Factor 3

Ítems que lo integran	P.P.	P.S.	Cnc.	D	P	F	I
17A Contenido del Proyecto Educativo del Centro	3,827	3,638	4,140	4,425	3,883	3,567	3,849
17B Contenido del Reglamento de Régimen Interior	3,914	3,968	4,186	4,564	4,074	3,676	3,898
17C Contenido del Proyecto Curricular de Centro	3,750	3,575	4,002	4,320	3,905	3,285	3,811
17D Contenido del Plan Anual del Centro	3,960	3,636	4,104	4,475	3,917	3,516	4,189
17E Competencias del Consejo Escolar	3,802	3,343	3,897	4,329	3,667	3,291	3,998
17F Competencias del Consejo Escolar	4,099	4,087	4,068	4,553	4,094	3,762	4,305
17G Competencias del Claustro de profesores	3,992	3,985	4,061	4,595	4,245	3,253	4,300
17H Competencias de la Comisión de Coordinación	3,731	3,762	3,642	4,364	3,868	2,977	4,157

Resulta interesante que, sin embargo, en la variable 17 F, que hace referencia al nivel de *conocimiento de las competencias del Consejo Escolar*, los tres grupos de centros vienen a coincidir, seguramente por el menor papel que este órgano juega en los Centros Concertados. En ninguno de los casos es significativa la diferencia de medias (las probabilidades de que la hipótesis nula sea cierta se mueven entre 0,19 y 0,79). Las diferencias entre Centros Públicos de Primaria y de Secundaria en el ítem 17H, el *conocimiento de las funciones y atribuciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica*, tampoco es significativa. Y es de los pocos ítems en los que los Centros Concertados declaran su menor capacitación que los públicos, como ya ocurría en el 17F.

Se percibe en este caso una valoración diferenciada entre aquellos aspectos que hacen referencia al conocimiento del centro en sí, y los que se refieren a competencias genéricas de órganos colegiados, regulados legalmente y con carácter general para todos los centros escolares. Conocen más sus propios centros que el marco legal de referencia en el que se incardinan. Se declara conocer mejor el centro que las normas generales que lo rigen.

Sin embargo, el conocimiento genérico de las competencias del Consejo Escolar, del Claustro y de la Comisión de Coordinación Pedagógica es prácticamente similar entre los tres tipos de centro. Por su parte, directivos, profesores e inspectores valoran de modo más alto que las familias, y en este orden, el conocimiento de los instrumentos contextuales. Por su parte, la inspección valora de modo más alto que algunos de los otros colectivos el nivel del factor. Entienden los inspectores que se conoce el centro y su contexto mejor que los padres, e incluso en algunos ítems, mejor que los colectivos de profesores.

En las intervenciones de los Grupos de Diagnóstico los diferentes agentes e instancias expresan –de modo profuso– el conocimiento y valoración del marco normativo institucional y de las competencias de los distintos órganos. Vamos a recoger una breve selección.

En primer lugar, sobre la normativa en general, aparece como queja constante la sobreregulación de las relaciones y vida en los centros por una tradición administrativista de normas y prescripciones, lo que aboca a una uniformidad, en contradicción con la proclamada autonomía e identidad propia. Comenta –desde su vivencia– un director:

Se habla de la autonomía de centros y la autonomía, no sé si es cosa de esta Comunidad Autónoma, yo creo que es de todas las comunidades, la tenemos cada vez más recortada (23/210).

La normativa que rige actualmente los centros es percibida como excesivamente detallista que, aparte de encorsetar y restar flexibilidad, impide llevar a cabo proyectos propios.

En ese sentido sí que hecho en falta el que, frente a una enumeración bastante larga de facultades de los directores por un afán reglamentista, por un lado; por otro, por no respetar los principios de autonomía que vienen en las propias leyes orgánicas, los directores básicamente no tienen competencias y me explico: no se puede llevar adelante una buena organización (37/12).

Los planes y proyectos institucionales, especialmente el Proyecto Educativo, transfiriendo un modo de gestión privado a Centros Públicos, pretendían ser una vía para que los centros definan sus propias metas y valores. Sin embargo, como aparece en los grupos, al no haber articulado las áreas de decisión, los medios y capacitación específicos para llevarlos a cabo, han quedado –en gran medida– como una tarea burocrática, percibiéndose más como una obligación que como una necesidad.

En cuanto a la programación general anual, proyectos curriculares, proyectos educativos del centro, memoria, nosotros en nuestro centro consideramos que, aparte del uso y abuso de estos documentos, había un sentimiento de un cierto rechazo por parte del profesorado, en el sentido de que elaborar proyectos curriculares había que hacerlo, pero con una especie de obligación, éste es un sentimiento generalizado, que a veces la gente no se atreve a decirlo (22/75).

En su lugar, en los Centros Concertados la identidad propia tenía una base en los idearios de centro, jugando un papel relevante en la configuración de la acción educativa. En una sesión de trabajo de directivos de Centros Concertados se señala con toda precisión el sentido de esa definición identitaria.

Entonces, esos valores yo creo que en todos nuestros centros están plasmados en nuestra finalidad educativa, pues tratar que todo el proyecto curricular de las diferentes etapas esté conectado en la mayor medida posible con esos valores y con esas finalidades que deben de ser realmente las que rijan de forma general toda nuestra labor educativa, entonces llevarla a cabo a través de todos los proyectos

curriculares y de todas las actuaciones que se hacen con los alumnos en toda la vida escolar (28/136).

La situación, tal como aparece en los grupos, es que –en general– los documentos institucionales han funcionado mejor en los Centros Concertados. No obstante, la situación ha sido dispar, también en determinados casos en los Centros Públicos han jugado un papel dinamizador. Así dice un director:

Se han elaborado unos proyectos educativos que, en los casos buenos, son un punto de referencia permanente y, en otros muchos casos, constituyen una aglomeración de intenciones que no se tienen como referente en la hora del trabajo cotidiano; con lo cual, el proyecto educativo es, podríamos decir, pan o papel mojado (211/39).

Y, sin embargo, en una sesión de trabajo con representantes de la Administración Educativa se dice:

El *quid* de la mejora está en los proyectos compartidos: hay que compartir proyectos. El proyecto es el que va marcando la dinámica, es –digamos– la tarea que tiene por delante, el director, de garantizar y que llevar a cabo y de poner en práctica digamos en un determinado período. Estamos viviendo en unas instituciones educativas donde, donde no compartimos realmente el modelo educativo, donde hay tantos modelos como profesionales encargados de ponerlos en práctica (32/36-37).

En línea similar, los padres y madres de la Pública creen que un proyecto de centro no burocrático podría tener virtualidades para dinamizarlos:

Exigir un proyecto desde la Administración a cada centro, y hacer un seguimiento de él, pues eso, anual, pero exigiendo un proyecto, que luego las memorias no sean copias de las memorias anteriores cambiando los años, y cosas de éstas. Porque entre nosotros sí que hemos visto y conocido, en ese colegio, que funcionan bien que tienen un proyecto, que van todos, funciona muy bien el equipo directivo, todos los maestros, se juntan con los padres (42/68).

Las intervenciones relacionadas con cada uno de los órganos se centran, como era de esperar, en las disfunciones de los mismos, que producen síntomas en el día a día. Así, se replantea la necesidad de estudiar y clarificar cuáles de los órganos del centro deben tener el carácter de órganos de gobierno y cuáles de participación.

Pero yo creo que está sin resolver en España... fijar las funciones claramente de esos órganos colegiados, que no sé si son de gobierno, o si son de participación educativa, y las funciones propias de los equipos directivos (31/13).

De acuerdo con los datos que han aparecido en las voces y en los datos, parece que se debía sacar la elaboración de planes del dominio de lo burocrático con la suficiente flexibilidad, para –con los apoyos y tiempos oportunos– tender, en su

lugar, a hacer del centro y de sus unidades organizativas (ciclos, departamentos) un proyecto de acción coordinada de las prácticas cotidianas de enseñanza.

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PROFESORADO EN EL CENTRO

El factor 4 está centrado en actividades relacionadas con el desarrollo profesional del personal del centro, incluido el propio director. Por ello proponemos nominarlo como *formación y desarrollo del profesorado en el centro*, en cuanto dependen del equipo de dirección, dado que los ítems que lo conforman están referidos, bien a generar, coordinar o simplemente asistir a actividades encaminadas al desarrollo profesional del personal a su cargo. Es interesante recalcar que, de acuerdo con la estructura que define el factor, se localiza y subraya dicha formación, desarrollo y evaluación «en» el centro, en línea con las tendencias expresadas en la denominada *formación en centros* como alternativa a un modelo de formación *top-down*.

Este factor podría subdividirse en dos conjuntos de ítems, estrechamente interrelacionados, y al tiempo con sentido propio: (a) la dirección escolar y los retos que plantea la formación y actualización del profesorado, con referencias, asimismo, a las necesidades de formación de los propios directivos escolares; y (b) la dirección escolar y sus funciones en relación con la evaluación. La formación de profesores y el mejoramiento profesional de los directivos deben ir acompañados por un diagnóstico previo de necesidades.

Las puntuaciones de cada uno de los tres *tipos de centros* vuelven a reproducir los niveles de autoevaluación que han aparecido antes: los Centros Concertados autovaloran mucho más la dedicación a actividades formativas del profesorado, los Centros Públicos de Primaria ocupa el segundo lugar, y los Centros Públicos de Secundaria son los de menor valoración.

Por su parte, en relación a las *muestras*, la valoración más alta se produce entre las familias, que consideran que los esfuerzos formativos de los centros son notables. Directivos y profesores presentan unas diferencias cortas y los inspectores son los que realizan una valoración más baja.

La temática de este factor, como aparece en el análisis del factor realizado, es como dice un profesor de Centro Concertado:

Yo creo que la formación permanente no solamente son cursos, es un trabajo del día a día. Es un trabajo de investigación, de evaluación de lo que se está haciendo, de propuesta de planes de mejora, de detección de puntos débiles que están ocurriendo, y eso lo tienen que hacer, pienso yo, los equipos que estén funcionando en los centros; como pueden ser departamentos, seminarios docentes, equipos de profesores de un determinado curso, que seguramente tienen ya por ley regulados unos horarios que muchas veces se reúnen con unos órdenes del día bastante rutinarios. Entonces, convendría que a esos equipos se les orientase desde la dirección con algún responsable que lleve la formación dentro del equipo directivo (13/91).

La formación del profesorado centrada en la escuela se planteó inicialmente (Escudero y López, 1992) como una alternativa a la insatisfacción respecto a la formación externa, ajena a los contextos y problemática específica de cada centro. El interés y las expectativas generadas en torno a la formación en centros son notables. Dice Fullan (2002):

Aprender en el contexto, es el aprendizaje más gratificante porque es el más específico (hecho a medida de la situación) y porque es social (implica al grupo). Aprender en contexto es desarrollar el liderazgo y mejorar la organización poco a poco. Ese aprendizaje hace cambiar a los individuos y al contexto simultáneamente (p. 142).

En los distintos grupos, ya sean de Pública o Concertada, es continua la insatisfacción con la formación externa por cursos: «...cursos... hemos hecho muchos y ves que de las veintisiete horas que has dedicado a este curso, me han sido útiles dos» (13/131). En otros casos la descontextualización aparece porque los ponentes tienen mucha teoría, pero «poca práctica, muy poca tarima y muy poca tiza» (16/35). Con razón, como reconocen algunos asistentes, los problemas provienen del propio formato: «no valen para nada, pero yo creo que el problema no es de la formación permanente en sí, sino del propio curso» (13/116).

Cualquier planteamiento de formación en centros requiere, como requisito previo, un nivel mínimo de motivación e implicación. Además, el proceso de formación en centros exige un tiempo extra, fuera del lectivo en los grupos de clase. Por eso,

el problema que estoy encontrando por la experiencia de mi centro con el plan de formación permanente, que llevamos varios años con él y cada curso dándole un enfoque, es el problema del tiempo (13/108).

En la enseñanza pública, al ser la formación una actividad voluntaria por parte de los profesores, cualquier iniciativa o plan de perfeccionamiento para el centro docente, el equipo directivo se ve obligado a consensuarla previamente.

En buena teoría un equipo directivo de un centro tendría que decir las limitaciones que encuentra en esos aspectos y habría que perfeccionarse en esos campos; pero... eso depende de la iniciativa personal de cada profesor que quiera asistir a unos cursos determinados de perfeccionamiento (más) que al planteamiento del equipo directivo. Tampoco los centros tienen recursos para decir: hombre, yo necesito perfeccionamiento en tal aspecto y voy a organizar un curso en ese sentido (34/58).

Normalmente ni el equipo directivo ni el departamento conocen la formación que tiene o hace cada profesor. Analizando todos estos problemas, en una de las reuniones a las que asistían representantes de la Administración se decía:

Clarísimamente hay que apostar por que la formación del profesorado tiene que ser dentro de los centros; por lo tanto, el equipo directivo tiene aquí una nueva tarea que realizar y es la de abordar la formación de sus profesionales [...]. Hay que vincular la formación con la práctica, y que no sean dos procesos diferentes, sino que sea un proceso único dentro del centro y –por lo tanto– bajo el impulso del director (32/65-66).

En segundo lugar, en cuanto a la *formación de directivos*, es unánime la idea de que el director debe haber sido previamente un docente, al tiempo que se comparte la idea de que con sólo el bagaje profesional que supone el ejercicio de la docencia, no es suficiente para garantizar el éxito de un directivo, pues

no hay que presuponer que el buen profesional de la docencia deviene en buen director necesariamente (22/7).

Los distintos grupos manifiestan una fuerte crítica con el sistema de acreditación, porque tal como se ha desarrollado no garantiza nada, se ha convertido en un mero trámite administrativo, o los mejores no se acreditan. En su lugar se aportan distintas y variadas soluciones, porque

los directores que están, tanto los designados, como los que salen del Consejo Escolar, siguen siendo unos estimables compañeros, voluntaristas a tope, que van aprendiendo, se van curtiendo en la arena; pero mientras se curten o no se curten, algunos mueren en el combate, algunos no llegan a curtirse y algunos hasta se curten. Pero claro, el proceso lo sufre toda la comunidad educativa (221/23).

Por último, en cuanto a la *evaluación de profesores y centros*, se resalta que no existe hoy día una cultura de la evaluación en los Centros Públicos. Se identifica aún con la idea de fiscalización, no de ayuda o mejora:

...pero finalmente yo diría que en cualquier caso yo echo en falta en los centros una verdadera cultura de la evaluación. En la práctica sigue siendo muy individualizada, los profesores somos muy reticentes ante la evaluación, porque siempre... la hemos visto más fiscalización que como verdadero intento de ayudar, entonces si se intentase hacer una evaluación seria y se presentase precisamente la evaluación como debe ser, como un proceso de obtener información para ayudar y en esa evaluación, deberíamos intervenir todos, creo, que las cosas deberían mejorar bastante (12/100).

Pueden ocurrir situaciones como la que describe un profesor:

En nuestra profesión, entramos en clase y llevamos 30 años dentro de la clase y nadie nos ha dicho: «Esto está bien. Esto está mal». Vamos aprendiendo por experiencia, nadie nos ha asesorado (13/20).

Y, justamente, de todo lo que ocurre en el centro, lo más importante es, obviamente, lo que ocurre en el aula, aun cuando tenga que estar facilitado por el resto

de los elementos del centro. De ahí las dificultades de un «liderazgo educativo». El director no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas.

...porque el profesor está encantado de ser autónomo en su clase, porque la mentalidad, la cultura profesional que tenemos los docentes, es muy individualista, y esto está muy ligado a las tradiciones..., «bueno, en mi clase mando yo y hago lo que me da la gana», y eso está hasta bien visto (31/120).

El sentido posesivo que el profesor suele tener de su aula, como territorio propio de uso exclusivo, lleva a veces a anécdotas significativas.

En mi centro, remodelado, ha venido ahora con unos ojos de buey en cada puerta... En el 40% de las aulas han puesto un cartón detrás y han dicho: tío que allí ni te asomes (21/225-226).

En fin, sin poder recoger aquí la riqueza de matices y propuestas que se formulan en torno a los temas del factor, los procesos de formación del profesorado al uso parecen haberse agotado, reclamando una formación en el centro. Igualmente, se demanda una nueva formación y capacitación del equipo directivo. También los procesos de evaluación del centro y de la práctica docente han de ser reformulados, para que efectivamente tengan lugar y puedan asegurar una buena educación para todos.

LA OPTIMIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El factor 5 se dirige a la dinámica organizativa en aspectos de planificación, evaluación o control de resultados, recogiendo las concepciones de la dirección sobre lo que configura el buen funcionamiento del centro. Describe hasta qué punto las distintas dimensiones (proyectos institucionales, órganos colegiados, actividades y tareas) funcionan de modo coherente con las tareas y misiones institucionales del centro. El contenido más específico de este factor alude a la necesidad de que todos los elementos que pretendan consolidar la calidad de la educación impartida en un centro educativo se contraigan, en último término, a las acciones tutoriales, a la orientación y a la atención a la diversidad. Es, en este caso, un liderazgo pedagógico o educativo, que trate de promover un profesionalismo que conduzca al desarrollo de la calidad de la educación impartida por el centro.

La situación descrita la podemos denominar con el término de *optimización*. Se entiende por *optimizar* la mejora de un proceso, mediante la utilización de recursos que contribuyan a *hacer óptima* la relación entre sus componentes. Inicialmente cabe entender por optimizar cualquier mejora en los resultados de ese proceso. Pero el concepto genuino «duro» de optimización implica la asociación de los recursos más adecuados para conseguir el mejor resultado del modo más fácil.

Los múltiples ítems que aparecen en el factor pueden ser agrupados en los siguientes grupos: una serie de elementos que se refieren a distintos aspectos

relacionados con la *evaluación* formativa, un segundo conjunto estaría formado por las *actividades planificadas institucionalmente*, un tercero haría referencia a *los procesos de mejora en el centro*, otros ítems hacen referencia a la dedicación y promoción a las *actividades de tutoría y orientación*, un quinto grupo a tareas orientadas a facilitar y desarrollar las *relaciones con la comunidad educativa* y, como último conjunto, ítems referidos a la distribución de tiempos y espacios (elaboración de los *horarios*) y a la eficacia en el desempeño de las *funciones del Claustro*.

Este complejo factor, que es el que integra un mayor número de ítems y se asocia a los procesos de optimización de la enseñanza –que no es sino otra forma de denominar el ya desgastado cliché de la *calidad de la enseñanza*– obtiene las siguientes valoraciones globales por parte de los grupos de personas que evalúan a los centros a los que se refieren.

Tipo centro	Factor 5
P. Primaria	5,090
P. Secundaria	4,416
Concertado	5,458

Desde el punto de vista cuantitativo, y en función del tipo de centro, la secuencia en la valoración es similar a la que ha aparecido en otros factores anteriores. En cuanto a las muestras, los directivos son los que valoran de modo más notable su propia actividad de optimización. Profesores y familias se mueven en un espectro muy cercano. Los inspectores, por su parte, consideran de un modo menos valioso las actividades de mejora de la enseñanza que realizan los directivos de los centros en general, los más críticos con las actividades de los equipos directivos.

Las puntuaciones de cada grupo de centros y muestras en cada uno de los ítems, que aquí no podemos recoger, siguiendo en general la tendencia de las puntuaciones anteriores, aportan algunos datos de interés: el ítem referido a los *procesos de autoevaluación* es el menos valorado por todo; por su parte los miembros de la comunidad escolar de los Centros Concertados estiman que su dedicación y esfuerzo a los alumnos con necesidades educativas especiales es menor que la que se dedica en los Centros Públicos de Primaria, aunque los de Secundaria son los menos preocupados por los alumnos con este tipo de necesidades.

El análisis debido a la consideración de los distintos tipos de muestra aparece regido también por la línea que aparece como fórmula dominante: son los directivos los que valoran más alto el esfuerzo que desarrollan en las tareas de optimización. Los profesores entienden como aceptable la función optimizadora de los equipos directivos, al igual que los padres de familia. De nuevo, son los inspectores los más exigentes con este tipo de actividad y los que la valoran más bajo.

En los grupos aparecen análisis explicativos de lo que pasa en los centros. En cuanto a la evaluación de la enseñanza, como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza, los centros educativos están débilmente articulados, por lo que

son escasas (cuando no nulas) las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases, como ya se veía en un factor anterior. Así se señala en uno de los grupos formados por representantes de la Administración Educativa:

Los equipos directivos, los directores hacen muchísimas cosas en los centros, les desbordan las tareas. Pero desde luego una de sus tareas no es precisamente la implicación en los procesos didácticos, y digo «procesos didácticos», evitando decir proyectos curriculares. A lo mejor sí que hay una implicación en la elaboración, pero esto no significa necesariamente una implicación en lo que realmente pasa dentro de las aulas. Hay muchos directores con los que yo he hablado y que me he encontrado con que dicen: «Pero ¡cómo voy yo a entrar en lo que un profesor enseña dentro del aula!». Yo creo que una de las tareas importantes de un director debería ser tener una fuerte implicación en todo lo que podemos llamar los procesos didácticos (32/14-15).

La importancia que se concede a los *procesos de mejora e innovación* en el centro para el eficaz desempeño de la función directiva es notable, formulada unas veces por la vía de remarcar su valor y la función del equipo directivo, y en otras ocasiones mediante la denuncia de su corta significación:

No hay un proyecto dinamizador-innovador y de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo (1/137).

Por una parte creo que hay una gran laguna en cuanto a la tarea que tiene que hacer el equipo directivo para impulsar todos los procesos de innovación y cambio, todo lo que lleva a las mejoras de la práctica docente en los centros (32/10).

Dos ámbitos específicamente presentes son los relacionados con la preocupación por las tutorías y por el desarrollo de *las relaciones con la comunidad educativa*. Padres y madres de colegios públicos, mientras demandan que el equipo directivo «debería de servir de vínculo entre los profesores y los padres, que siempre nos quedamos muy aislados, colgados»; por otro lado, constatan:

Creo que, que no hay una relación directa entre padres y equipo directivo, porque están como muy separadas las funciones, y bueno, si estamos, o nos juntamos, o podemos hacer cosas juntos, pero, cada uno en su sitio (42/12-13).

Existe una conciencia compartida de que un plan de acción tutorial, conjuntado con la orientación educativa y profesional, es uno de los ámbitos que contribuye decididamente a optimizar la educación ofrecida: coordinación de equipos educativos, coordinación de procesos de enseñanza, relación con las familias, etc. Sin embargo, hay una actitud de resistencia, particularmente del profesorado de Educación Secundaria, a asumir el papel de tutor.

Sí me parece que un elemento fundamental e importante es la función tutorial; que ya ha salido aquí, y que es algo que se cumple, y se cumple más desde un punto de vista formal que de un punto de vista de contenido, muchas veces, probablemente por falta de formación, porque el profesorado, pues sale de estructuras universitarias con unas formaciones pedagógicas que todos conocemos pues cómo han sido, y yo creo que el tema de la acción tutorial, e inclusive de la orientación, pues éste es otro de los aspectos fundamentales (210/49).

Se puede deducir, como consecuencia de lo señalado, la necesidad de potenciar los instrumentos de planificación institucional de la enseñanza como espacios que, perdiendo la dimensión formalista y burocrática, recuperen su función de previsión del quehacer escolar. También los procesos de innovación y mejora en el centro precisan una potenciación, a partir de una evaluación de lo que pasa. Las funciones de orientación y de tutoría desempeñan un papel de primer orden en la calidad de la enseñanza, tanto por la sustantividad propia de cada una de ellas en el ámbito escolar, como por la facilitación de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

LOS FACTORES DE RENDIMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR

La encuesta que sirve de base a este estudio pretendía valorar la eficacia percibida de cada uno de los colectivos implicados en la misma en el rendimiento del centro. La evaluación del rendimiento del centro se expresaba a través de indicadores globales y, si bien dio lugar a dos factores en la estructura factorial, la correlación moderadamente alta entre los factores, así como la corta especificidad de cada uno de ellos –a los que se denominan factor de eficacia y factor de eficiencia– por la alta concurrencia de ítems comunes, permiten una visión de conjunto.

Mientras el factor primero se vincula con una perspectiva centrada ante todo en la realidad del centro escolar, el segundo parece estar más marcado por la gestión del equipo directivo. Funciones, una y otra, que no pueden ni deben desvincularse en modo alguno. La valoración del centro se efectúa pues en dos dimensiones, relacionadas entre sí de un modo bastante estrecho, una visión centrada en los componentes formales del sistema en cuanto a su productividad, con una visión que no ignora el componente de «orientación al cliente» en cuanto responde a las expectativas de los padres y a las necesidades de los alumnos.

El comportamiento de las muestras identificadas en función de la *tipología de los centros* escolares estudiados en los factores obtenidos aparece señalado en el siguiente cuadro, en el que las puntuaciones típicas se han transformado en eneatisos:

Tipos de centros	Factor 1	Factor 2
Primaria	4,870	4,983
Secundaria	4,258	4,651
Concertados	5,819	5,345

Los Centros Concertados, como ha aparecido en factores anteriores, tienen una conciencia del propio rendimiento más intensa que los Centros Públicos, reproduciéndose de nuevo el escalamiento y la ordenación relativa entre los Centros Públicos de Primaria y Secundaria, en ese orden. En todos los casos la diferencia es significativa a niveles de confianza superiores al 0,01.

Teniendo en cuenta las *muestras* que responden a cada una de las encuestas (directivos, profesores, padres e inspectores), de nuevo, se produce una valoración más alta de los propios directivos sobre el desempeño de su propia labor, más reducidas las atribuidas por los profesores y bastante por debajo familias e inspectores.

Contamos con escasos estudios en España, si exceptuamos el de Muñoz-Repiso y otros (1995), sobre la relación entre los modos de gestión de la dirección y el rendimiento del centro; sin embargo es algo evidente para la mayor parte de los participantes en las sesiones de los Grupos de Diagnóstico. Como tal, aparece en numerosas ocasiones en las sesiones de trabajo. En cualquier caso, no hay un simple estilo de gestión que sea apropiado para todo centro educativo, sino que es –en parte– contingente a cada contexto. Existen, no obstante, algunos indicadores de cómo la efectividad de la acción directiva condiciona la eficacia del centro escolar, que vamos a recoger en sus voces.

La orientación hacia el rendimiento de los alumnos, hacia una enseñanza de calidad subyace de modo patente en el sentido de una dirección eficaz.

Entonces, ¿ese equipo directivo cómo lo veo yo? Pues si lo debe gestionar hacia la calidad, veo como dos apartados: una gestión económica, y una gestión pedagógica que, al fin y al cabo, es el servicio que se ofrece desde el colegio. Por lo tanto, la oferta de un currículo apropiado al entorno y unos resultados que tienen que evaluarse y que si no son apropiados pues hay que replantearse constantemente porque eso es lo que se busca: conseguir unos resultados (13/18).

En principio llama la atención las reiteradas alusiones a una concepción empresarial del centro escolar. Los Centros Concertados (religiosos o cooperativas) se perciben como más eficientes, sobre todo, desde la perspectiva del *prestigio de que goza el centro*, proyectado en la imagen pública, lo que conduce directamente al sentido de *vender* el producto de la escuela, como expresa un profesor de un Centro Concertado:

Yo creo que el director es el que mejor tiene que saber vender el centro. Cuando se llega a la matriculación, el secretariado sabe vender el centro, pero muchos padres reclaman hablar con el director o con el equipo directivo para ver cómo va el centro o cuál es el ideario del centro, entonces yo creo que tienen que saber vender bien la idea del centro y saber explicar el planteamiento o la planificación que se tiene del centro (13/75-76).

Las causas que provocan esta situación se analizan, con mucha frecuencia, en las sesiones de grupo; van desde posibilidad de selección de alumnos al carácter

funcionarial del profesorado de la enseñanza pública. Desde los Centros Públicos se dice:

...los colegios concertados están haciendo lo que quieren porque la Administración lo consiente, porque los colegios concertados están sostenidos con dineros públicos, por lo tanto tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones que cualquier Centro Público estatal. Y la Administración está demostrando que el tratamiento que se les da es totalmente diferente. Empezando porque la forma de admitir a los alumnos es muy sui géneris, ellos tienen una infantil, que no está subvencionada, ahí hacemos una selección del alumnado, que pueden ser muy discutibles o no. Y luego por crecimiento interno no hay plazas (25/88).

UN PRIMER BALANCE: SÍNTESIS DE LAS VALORACIONES FACTORIALES

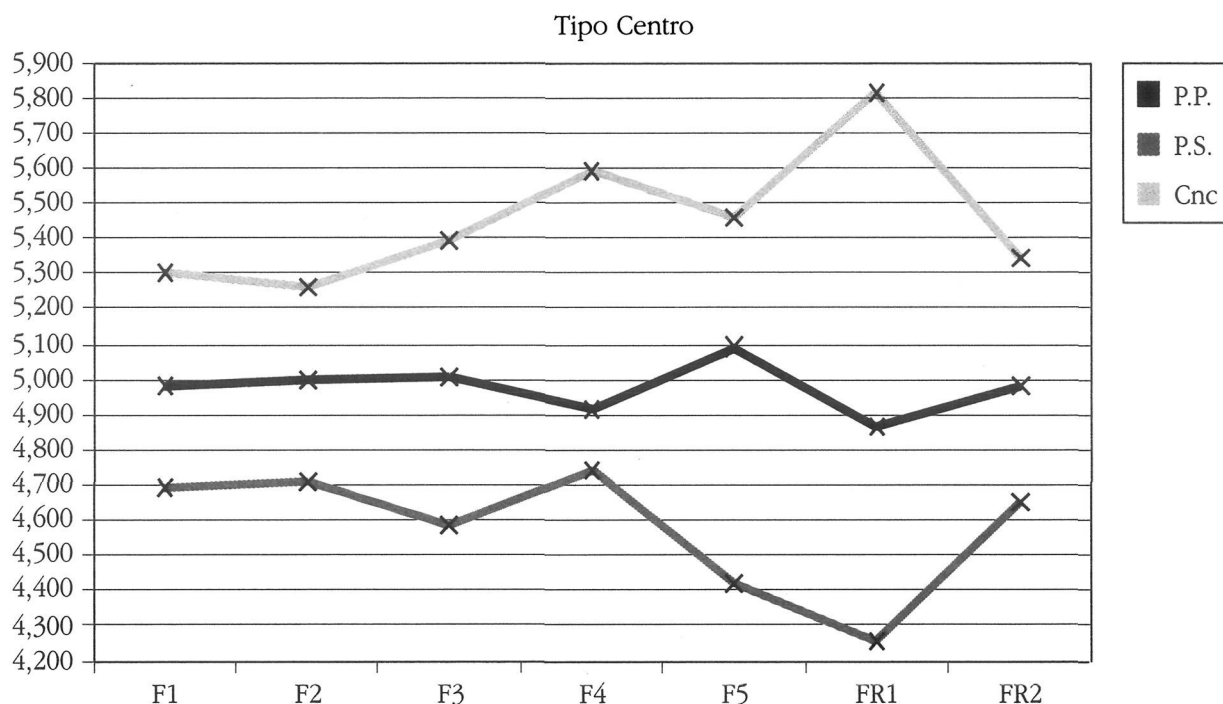
Como síntesis de los planteamientos presentados, se muestran ahora los resultados cuantitativos de las saturaciones factoriales calculadas sobre los factores estudiados y las muestras correspondientes. Las valoraciones en los ítems pueden ser consideradas puntualmente, pero se entiende más interesante considerar el sentido global de los factores. Éste era, además, el sentido básico que justificaba el análisis factorial, aunque los matices implícitos en el proceso analítico previo ha permitido interpretaciones de cierto interés.

Se pretende ahora una visión evolutiva que complemente el análisis anterior y permita efectuar una valoración global de las puntuaciones factoriales. Vale la pena tener en cuenta qué evolución sigue la valoración de las funciones directivas y los rendimientos atribuidos a cada uno de los distintos tipos de centro, y por parte de cada uno de los colectivos. Se trata de una síntesis de todos los factores después de haberlos descrito cuidadosamente y analizado en sus componentes. Es necesario insistir en el hecho, ya varias veces reiterado, de que cada tipo de centro se valora por sus propios protagonistas y usuarios, por los miembros de su comunidad escolar.

Las puntuaciones que se obtienen en cada uno de los cinco factores que describen la actividad del equipo directivo (F1 a F5) y en los dos factores de rendimiento (FR1 y FR2), expresados en eneapto, son las siguientes:

Tipo de centro	F1	F2	F3	F4	F5	FR1	FR2
P.P.	4,980	5,000	5,009	4,92	5,090	4,870	4,983
P.S.	4,691	4,710	4,582	4,738	4,4416	4,258	4,651
Cnc	5,302	5,262	5,388	5,592	5,458	5,819	5,345

La representación gráfica de estos valores, que responden a las estimaciones que se han ido haciendo en cada caso, es ésta:



La curva reitera el fenómeno del que se ha venido dando cuenta, la valoración sistemáticamente más alta atribuida al desempeño de las funciones por parte de los equipos directivos de los Centros Concertados, seguidos por los centros de Primaria, y ocupando el último lugar los Centros de Secundaria. En síntesis, este proceso de evaluación, considerado de modo descontextualizado (puesto que hay condicionantes sociales y laborales), parecería poner de manifiesto una situación que puede definirse como constante: el autoconcepto o nivel de satisfacción es más alta en el conjunto de la comunidad educativa de los Centros Concertados (padres, profesores, directivos) que en los públicos (con el referido diferencial entre los de Primaria y Secundaria) en todos los factores de dirección.

Sin embargo, las valoraciones atribuidas por las distintas *muestras* –padres, profesores, directivos e inspectores– no permiten percibir una línea descriptiva tan directa y sencilla como en el caso de la titularidad del centro. En este análisis tan sólo se percibe que los propios directivos son los que valoran alto su tarea en la mayor parte de los factores, y la inspección la que efectúa un control más exigente.

La distinta composición y características de cada una de las muestras estudiadas, que en el Informe completo se analizan de modo suficientemente detenido, es otro elemento que posibilita el estudio de muestras desde una perspectiva más analítica. Es decir ¿cómo valoran, comparativamente, los padres de familia de los Centros Concertados a sus propios centros? ¿Cómo evalúan los profesores de los Centros Concertados, Públicos de Primaria y Públicos de Secundaria las escuelas en las que trabajan? ¿Qué juicio merece su propia función directiva a los integrantes de los equipos de cada uno de los tipos de centro?

Se trata de comprobar cómo responden a la encuesta cada uno de los subgrupos aislados en función del doble componente que se ha venido considerando de *tipo de centro y muestra*. Se ha llevado a cabo así una desagregación de las muestras, estudiando los resultados del análisis en función de las muestras que constituyen el conjunto de datos, y precisamente en función de su titularidad.

EL ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE MUESTRAS Y TITULARIDAD

El proceso de análisis de los sujetos que responden a la encuesta en función de la consideración de las dos categorías básicas manejadas, muestras y tipos de centro, responde a la siguiente distribución de datos:

Submuestra	Número
DIRECTIVOS	
Centros Públicos de Primaria	1.010
Centros Públicos de Secundaria	1.468
Centros Concertados	1.314
PROFESORES	
Centros Públicos de Primaria	2.906
Centros Públicos de Secundaria	2.757
Centros Concertados	2.827
FAMILIAS	
Centros Públicos de Primaria	2.684
Centros Públicos de Secundaria	2.019
Centros Concertados	2.621
INSPECTORES	
Centros Públicos de Primaria	324
Centros Públicos de Secundaria	306
Centros Concertados	323

Si bien la referencia comparativa sólo cabe establecerla en el caso de la muestra de inspectores, como ya se ha indicado, sin embargo puede ser expresiva la intercomparación de las autoevaluaciones entre los distintos conjuntos.

El estudio de estas agrupaciones de elementos subraya la presencia de dos modelos básicos de curvas de evaluación, expresión de modos diferenciados de evaluar una misma realidad.

Los padres de familia y los profesores marcan un conjunto de valoraciones con alta similitud entre ellos. La *curva de padres y profesores* se caracteriza por la presencia de puntuaciones que coinciden en la evaluación más alta de los Centros Concertados, seguidos por los Centros Públicos de Educación Primaria y ocupando el último lugar los Centros Públicos de Educación Secundaria.

Se trata de una curva similar a la que se representaba más atrás con relación a la muestra total. Resulta claramente explicable, en principio, su similitud si se tiene en cuenta que los dos conjuntos implicados, profesores y padres, son los colectivos más numerosos de la muestra total de sujetos que responden a la encuesta. Pero no es tan fácil considerar otras razones para la coincidencia.

El otro modelo básico no es tan constante ni tan expresivo en sus resultados, si bien se produce una clara similitud. La *curva de inspectores y directivos* se caracteriza por la ordenación similar de las puntuaciones factoriales. La ordenación de las puntuaciones factoriales en uno y otro caso responde al siguiente esquema:

El factor de liderazgo aparece encabezado por los equipos directivos de Primaria, seguidos por los de Secundaria, y los Concertados ocupan el último lugar.

El factor de gestión aparece como más valorado en los Centros Públicos de Secundaria, y de nuevo los Concertados aparecen en último lugar.

El factor 3, de conocimiento del contexto, aparece encabezado por los centros de Primaria, con los Concertados y los de Secundaria en una situación muy próxima.

La formación y el desarrollo profesional, el factor 4, aparece más valorado en los Centros Concertados, y a un nivel mucho más bajo por los centros de Primaria y Secundaria.

El factor 5, de optimización, aparece valorado de modo muy similar y alto en los Centros Concertados y en los de Educación Primaria, y con una valoración menor en los IES.

El rendimiento, por fin, aparece como más destacado en los Centros Concertados, seguidos por los de Primaria, y los Centros de Secundaria ocupan el lugar final.

La interpretación de estos resultados plantea algunos problemas. Inspectores y directivos parece que responden a una visión más organizada y sistemática de las actividades del equipo directivo. Los inspectores, por razón de su observación de la realidad y su contacto con los equipos directivos de los centros. Los propios directivos, por un conocimiento intuitivo y directo de la realidad.

La curva de padres y profesores resulta llamativa, por la coincidencia no esperada de puntos de vista equivalentes en la valoración. Un conjunto de profesores, mayoritariamente de Centros Públicos, con un peso total en la muestra superior al 60%, valora de modo similar a como lo hacen los padres: la educación en los Centros Concertados es más eficaz, tanto en la función directiva como en su rendimiento, que en la red de Centros Públicos. Y sus puntuaciones no se asemejan a las de directivos e inspectores, pese a la dimensión de profesionalidad común.

Los problemas y cuestiones a las que puede dar lugar esta primera aproximación al análisis podrían formularse del siguiente modo:

1. ¿Por qué los padres en general valoran de modo más alto los centros de titularidad privada que los Centros Públicos?
2. ¿Por qué se valoran de modo más alto a los centros de Educación Primaria que a los de Secundaria?

3. ¿Por qué los profesores valoran más alta la educación en los Centros Concertados que en los Centros Públicos?

Vamos a intentar dar una interpretación, de acuerdo con los datos y las voces, para someterla a discusión por parte de los colaboradores de este monográfico.

INTERPRETAR LOS DATOS: LA ORIENTACIÓN DEL CLIENTE

Creemos que el giro, operado en las últimas décadas y analizado por la literatura, de ciudadano (que colabora y participa) a cliente (que busca la satisfacción en el servicio), puede ser una respuesta válida a la primera cuestión y va a condicionar a la tercera. La segunda tendrá, por su parte, su propio análisis y respuesta. Es también congruente con el sentido de autoevaluación de la encuesta.

Diversos análisis han detectado cómo las familias, particularmente de clase media, han empezado a adoptar estrategias de consumidores de los servicios educativos (Ball, 2003; Ballion, 1982, 1991; Duru-Bellat, 2004). Nuestro estudio, creemos, viene a mostrar que eso mismo está sucediendo en España.

La satisfacción del cliente está ligada tanto a la calidad de un producto o un servicio como, sobre todo, al correlato subjetivo en el usuario. En la jerga educativa comienza a emplearse a partir de la difusión en la segunda mitad de los noventa por el MEC del denominado Modelo Europeo de Gestión de Calidad. En el informe sobre la situación de la Educación Secundaria Obligatoria realizado por el INCE se llega a plantear la doble opción de los padres de familia como clientes o como colaboradores activos. El enunciado del epígrafe en el que se aborda este tema ya es suficientemente expresivo: *Más clientes que colaboradores activos* se dice de los padres (García Garrido y otros, 1988: 159).

La metáfora del cliente tiene una amplia gama de virtualidades. Pero ignora una situación clave: un cliente es un consumidor cuya opinión sólo se tiene en cuenta en función de su repercusión en las ventas, elige el producto diseñado y realizado por otros. Pero el usuario de la educación no es sólo cliente, es también ciudadano; y como tal puede y debe participar en la cosa pública, como es la educación. El ciudadano participa, o debe participar, en la configuración y diseño de la educación que pretende para sus hijos. En la ciudadanía son valores dominantes el servicio a valores tales como la justicia, la participación o la solidaridad.

La satisfacción de los clientes ha sido un tema estudiado en distintos tipos de servicios, tanto públicos como privados. Tal vez sea en sanidad donde con más frecuencia se ha abordado el tema. En un estudio de 1998 dicen McCauley y Salters:

La satisfacción del cliente depende no sólo de la calidad de los servicios sino también de las expectativas del cliente. El cliente está satisfecho cuando los servicios cubren o exceden sus expectativas. Si las expectativas del cliente son bajas o si el cliente tiene acceso limitado a cualquiera de los servicios, puede ser que esté satisfecho con recibir servicios relativamente deficientes.

La satisfacción del cliente, expresada en entrevistas y encuestas, no significa necesariamente que la calidad es buena; puede significar que las expectativas son bajas. Hay una satisfacción diferenciada de los padres de alumnos de educación pública y concertada, claramente perceptible en las voces de las reuniones. Los datos analizados a través de la encuesta pueden, entonces, interpretarse como la manifestación de una mayor satisfacción de una parte de la clientela hacia la enseñanza concertada.

La educación se presenta como un servicio dual, público y –en parte al menos– privado. De algún modo, aunque mucho más atenuado, el sistema dual de enseñanza tiene un correlato bastante claro en la sanidad, como ya se ha indicado. En un informe sobre la situación de la sanidad en España se afirma:

En las encuestas españolas la población considera insistentemente que los mejores hospitales españoles son los privados (64% de los/as entrevistados/as, frente al 20% que prefieren hospitales de la Seguridad Social); pero la misma pregunta entre médicos/as señala la relación inversa: sólo un 33% opinan que la atención sanitaria es mejor en hospitales privados y un 51% contesta que es mejor en los hospitales públicos de la Seguridad Social (Instituto Nacional de Salud, 1985). En realidad, en España la clase baja utiliza fundamentalmente el sector sanitario público, mientras que cuanto más elevada es la clase social más se utilizan seguros privados, y sobre todo la combinación de seguros privado y público al mismo tiempo (De Miguel, 1994).

Los pacientes (o usuarios) suelen ser más críticos con la sanidad pública que con la privada, aun cuando en sí misma considerada por conocedores expertos sea al revés. Es una buena analogía que puede contribuir a explicar el alto criticismo de los padres de familia de los Centros Públicos frente a la acogida generalmente más positiva de los padres de los Centros Concertados.

LAS PECULIARIDADES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El segundo interrogante que se nos planteaba era el relativo a las diferencias que aparecen entre los Centros Públicos de Primaria y de Secundaria. La complejidad puede ser una de las claves explicativas.

Complejidad que parte ya de las diferencias de edad entre los alumnos de Primaria y los de Secundaria, que continúa como consecuencia del mayor número de alumnos que suelen atender los centros y que presenta una mayor diversidad curricular. Todo ello supone la presencia de una estructura organizativa compleja.

También las expectativas de los padres-clientes suelen ser, por una serie de razones, menores en Primaria y mayores en Secundaria, con lo cual se puede sentir más satisfecho en Primaria. Cabe, pues, pensar que los Centros Públicos de Primaria provocan una más notable aceptación que los equivalentes de Educación Secundaria, donde las expectativas pueden ser mayores, las necesidades que se esperan resolver más complejas, y las características de los alumnos más conflictivas.

LA VALORACIÓN DE LOS PROFESORES

El problema de la valoración de los profesores con relación a los Centros Concertados es bastante complejo y nos fuerza a entrar en cuestiones discutibles. Por una parte, que los profesores de Centros Concertados valoren mejor a sus propios centros puede ser explicable por el mayor grado de identidad que mantienen (a menudo unido al sentimiento de dependencia laboral). También, recuérdese la analogía que establecíamos con la sanidad, que los profesores de los Centros Públicos sean más críticos con la educación ofrecida por sus propios centros. El grave problema es que también estos últimos profesores valoren más alta la educación en los Centros Concertados.

Evidentemente, diversos estudios (García Garrido y otros, 1998; Pérez Zorrilla y otros, 2001) ponen de manifiesto una diferencia de rendimientos entre unos y otros centros, derivada en gran medida de mayor nivel sociocultural de las familias y no a eficacia docente. Según los datos de nuestra muestra, el nivel educativo de los padres y el de las madres de los alumnos de los Centros Concertados es significativamente más alto que el de los Centros de Primaria, y éstos a su vez con un nivel superior que los padres y las madres de los Centros Públicos de Educación Secundaria. La correlación entre la capacitación sociocultural de las familias y el rendimiento académico constituye una de las constantes sociales del rendimiento escolar. Desde el *informe Coleman* de 1966 hasta el momento presente, la evidencia de la asociación del contexto sociocultural ha sido subrayada directa o indirectamente por diversos autores.

En este caso, estimamos, cabe atribuirle también a la frecuente condición simultánea de profesor y padre de familia. El profesor es un profesional de la enseñanza, y al tiempo suele ser padre de familia. Puede predominar una valoración que tenga un correlato en decisiones personales ya tomadas, o que se evalúan como aceptables. El profesor de los Centros Públicos puede pensar, ahora como cliente, que el proceso educativo general de los Centros Concertados coincide más con la visión de la enseñanza que pretende para sus hijos.

Subrayando esta perspectiva, un profesor de Instituto que asistía como representante de padres en una de las sesiones de los Grupos de Diagnóstico, decía:

Yo veía los problemas en mi centro, por lo que decía: mi hijo tenía que ir a un centro privado concertado por la sencilla razón de que veía mayor organización en todos los aspectos, aparte estaba cerca de casa, y me solucionaba el problema. Y después, porque veía yo que mi hijo podía estar ahí todo lo que era la Primaria y la Secundaria, sabía que mis hijos iban a continuar y la importancia de que tu hijo en quince años por lo menos sabía dónde me lo podían controlar, hablo de controlar, ésa fue la situación (43/134-135).

Estos hechos ponen de manifiesto el grave problema que hay detrás: por qué un amplio conjunto de profesores o profesoras, actuando como padres o madres, se consideran –al tiempo– clientes que, como tales, exigen servicios, valorando

mejor el centro que más satisface sus preferencias. El ciudadano está empezando a considerarse a sí mismo como un cliente, y la educación de sus hijos, no tanto un modo diferencial de socialización, cuanto un bien en el que vale la pena invertir. Este aspecto, en el caso inglés, lo ha planteado críticamente Adam Swift (2003) en un buen análisis.

LA INCENTIVACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

La última parte de la encuesta pretende detectar cuáles serían los medios que los directivos y los inspectores consideran más interesantes para incentivar y mejorar la función directiva. Estas cuestiones tan sólo se incluían en los cuestionarios enviados a estos dos grupos. Su factorización, pese al corto número de ítems, da lugar a una serie de seis factores.

El primero de ellos se refiere a *la autonomía funcional del equipo directivo*, el desarrollo de las posibilidades de decisiones sobre el gobierno del centro que supongan una posibilidad de dar respuestas más inmediatas a los problemas. La proclamada autonomía ha quedado para los directivos, en gran medida, como declaraciones retóricas, que luego son desmentidas por la reglamentación de rango menor, en exceso reguladora y minuciosa.

Las normativas de inicio de curso son misales, y cada vez son más misales (1/123).

Una petición generalizada, según se recoge en los distintos grupos, es que...

hay que potenciar la autonomía de los centros, vincular a ello el tema de los equipos directivos, y saber de quién estamos hablando... y habrá colegios que necesitan no sé cuántos profesores de apoyo y un complemento de no sé qué, y centros donde a lo mejor eso no es necesario porque el desgaste en esta profesión no está siendo igual en todos los centros (211/127).

Ante esta demanda de autonomía, como contrapartida, se propone una relación contractual en función de proyectos. Así, representantes de la Administración Educativa dicen:

Se debe de acabar ya la hora en la que todos los centros reciben lo mismo en función del número de aulas y del número de niños, y no en función de proyectos. Hay proyectos que necesitan 14 profesores por cada diez unidades y hay otros proyectos que con diez profesores con diez unidades van tirando (32/34).

El segundo factor solicita un incremento de *asistencia técnica* al equipo directivo. La demanda de asistencia técnica se percibe como una exigencia urgente e ineludible.

Es que lo que pasa en los colegios públicos es que no hay un apoyo, cuando hay algún problema con algún niño, no hay ningún apoyo por parte del ministerio hacia ese profesor o hacia ese director (44/131).

Se percibe además la ausencia de una orientación específicamente pedagógica. La Inspección, órgano que en otras ocasiones prestaba este apoyo, ha perdido su función de orientación. Así se pide en alguna de las reuniones de directores de centros:

La Inspección... está excesivamente burocratizada. Creo que es la primera que no está sensibilizada en lo que son las cuestiones pedagógicas y de funcionamiento de los centros (221/81).

El factor tercero de los encontrados se refiere a la demanda de *incremento de recursos*. La falta de recursos gestionados directamente por el equipo directivo también se percibe por todos los miembros de la comunidad escolar. La situación es tan patente que los padres y las madres de los alumnos lo subrayan de un modo directo. En una de las sesiones de trabajo, un padre decía:

...creo que también quizá los medios que dispongan y creo que se quejan algunos equipos directivos, de hecho la Administración es la que pone los medios, no el equipo directivo, o sea, si mañana hay que poner un sustituto, un suplente o lo que sea, ellos no tienen autoridad, no tienen digamos, medios, y sin medios difícilmente se puede funcionar (42/23).

El factor cuarto de incentivación es el de *profesionalidad de la función directiva*. Éste es un tema que apenas tiene cabida en la encuesta, que suscita inquietudes en directivos y profesores de la red pública y, como es lógico, no se problematiza en los concertados. Si bien todos los grupos suelen demandar profesionalidad, hay disparidad en cuanto a la profesionalización de la dirección (entendida como alternativa a la elección):

Es decir, se habla continuamente de formación del profesorado, formación de equipos docentes, y a la hora de acceder a un cargo directivo en un centro pues yo no sé hasta qué punto existe un plan articulado de formación de directivos en un centro. Quizás parece que ya se da por hecho que un buen profesor es un buen director o un buen profesor puede ser un buen coordinador. En muchas ocasiones una persona que está desempeñando bien su tarea en el centro pues por cercanía, por buen talante, porque se aprecian buenas cualidades, pues se le propone para una serie de funciones a las que luego no se le facilita una formación posterior (13/72).

El factor quinto hace referencia a la *motivación o estimulación personal*. Tiene en cuenta la serie de posibles estímulos o recompensas que podrían considerarse para facilitar el desempeño de la función directiva. Los resultados obtenidos a través de la encuesta no coinciden excesivamente con los que se obtienen en las sesiones de trabajo de los Grupos de Diagnóstico. En la encuesta se percibe un

despego económico, un grado de voluntarismo más acusado. En las sesiones de los grupos las opiniones se dividen. Un director de un Centro Público dice:

Es decir de que (no) nos sirve que nos suban el sueldo..., si realmente no tenemos los medios, es decir yo prefiero irme a mi casa con los problemas resueltos, que ir a mi casa con la cartera más llena, es decir yo quisiera tener más recursos para solucionar los problemas que tengo en mi centro que tener más dinero, evidentemente lo del dinero puede ser que sea una compensación por el esfuerzo o los sacrificios que uno pueda tener pero a veces es preferible el paralelismo ese quite usted el Ilustrísimo, en este caso yo preferiría deme usted más recursos, deme usted más medios que luego si tiene que llegar el dinero pues mejor que no también (25/34).

Sin embargo, los argumentos económicos aparecen más claramente expresados y más reiteradamente presentes que lo que cabía derivar de los datos de la encuesta:

En segundo lugar, estos cargos no están suficientemente remunerados, que en el caso concreto del director, el complemento que cobra, en relación a la cantidad de funciones y tiempo que debe permanecer en el centro, es irrisoria para los tiempos que corren (24/5).

Por último, el factor sexto está constituido por una sola referencia: el *apoyo de la titularidad del centro*. Este factor aparece mencionado predominantemente en los equipos directivos de los Centros Concertados.

Nosotros yo creo que tenemos una institución que nos respalda, así que en un caso dado, nos vemos un poco así y nos respalda la institución, nos respalda la entidad titular o nos respalda un grupo de profesores que está detrás mía, que sabe que está conmigo y... En un Centro Público yo creo que [...] y es que de ninguna forma (28/149).

En suma y sobre este planteamiento derivado de las demandas de directivos e inspectores orientadas a un incremento y optimización de la función directiva cabe resaltar que se pide:

1. Un incremento de la capacidad de decisión de los equipos directivos, en línea con la descentralización y la autonomía funcional de los centros.
2. Un incremento de recursos personales y materiales en el centro.
3. Una potenciación de la asistencia técnica al centro en sus dimensiones tanto didácticas como administrativas. La función orientadora de la Inspección parece que ocupa un lugar importante.
4. Un sistema de capacitación y de preparación para el puesto que garantice el desempeño correcto de la función directiva por parte de quienes accedan a él. Se debe conjugar la profesionalidad con el apoyo y participación de la comunidad.
5. Una implementación de mecanismos de refuerzo y motivación, que no debe limitarse solamente a un incremento de tipo económico.

6. Una más efectiva asistencia y apoyo de la Administración a los Centros Públicos, donde se nota la carencia de lo que los Centros Concertados entienden como «apoyo de la titularidad del centro».

Esta apretada síntesis es lo que, de modo más detenido, se analiza en el *corpus* de la investigación. La función de dirección ha de ser facilitada mediante una serie de medidas que posibiliten una más precisa definición de atribuciones y competencias así como una potenciación de medios que contribuya al equilibrio interno y a la innovación didáctica.

*NOTA

La expresión de las puntuaciones como eneatis se ha utilizado como recurso para evitar la bipolaridad de las puntuaciones típicas, especialmente de cara a las representaciones gráficas. A fin de permitir la intercomparación de puntuaciones se ha procedido a la licencia de expresar los eneatis con decimales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E. (1998): El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En L. E. ALONSO: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos, pp. 93-129.
- ANTÚNEZ, S. (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona, ICE/Horsori.
- BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres, Routledge-Falmer.
- BALLION, R. (1982): *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock.
- (1991): *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris, Hatier.
- BOLMAN, L. G. y HELLER, R. (1995): Research on school leadership: The state of the art. En S. B. BACHARACH y B. MUNDEL (eds.): *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior*. Thousand Oaks, Corwin Press, pp. 315-358.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994): Grupos de discusión. En J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, pp. 287-316.
- DE MIGUEL, J. M. (1994): Salud y sanidad. En *V Informe Sociológico sobre la situación social en España*. Madrid, Fundación FOESSA, Euramérica.
- DURU-BELLAT, M. (2004): Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos, *Revista de Educación*, n.º 333, 41-58.
- ELMORE, R. E. (2000): *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC, Albert Shanker Institute. Disponible [12.02.04] en <http://www.shankerinstitute.org>.
- ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coords.) (1992): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo.
- FULLAN, M. (2002): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, Octaedro.

- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y otros (1998): *1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- HAIR, J. F. (jr.) y otros (1995): *Multivariate data analysis*. Londres, Prentice Hall.
- HARMAN, H. H. (1967): *Modern Factor Analysis*. Chicago, The University of Chicago Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (2000): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Informe provisional. Primeros resultados. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ejemplar policopiado).
- *Resúmenes Informativos sobre Evaluación de la función directiva 2000*: n.º 13 (Perfil personal y profesional de los directores), n.º 14 (Formación y motivación de los directores), n.º 18 (Mejora de la función directiva), n.º 28 (Relaciones de los directivos con la comunidad educativa) y n.º 6 de 2002 (Opinión de los miembros de la comunidad educativa sobre los centros docentes), 2001-2002. Se puede ver en <http://www.ince.mec.es>.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA SALUD (1985): *Atención hospitalaria. Estudio sobre la satisfacción de los enfermos en los Hospitales del Instituto Nacional de la Salud (Encuesta de posthospitalización)*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- LORENZO, M. (2000): La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI CIOIE. Granada, pp. 185-197.
- MCCAULEY, A. P. y SALTER, C. (1998): *Population Information Program*. Center for Communication Programs. Volumen XXVI, Número 3. Maryland, The Johns Hopkins University School of Public Health.
- MORGAN, D. L. (1996): Focus groups. En J. HAGAN y K. S. COOK (eds.): *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152.
- (1997): *Focus groups as qualitative research. Second edition*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- MUÑOZ-REPISO, M. y otros (1995): *Calidad de educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE.
- MURILLO, F. J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. y otros (2001): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: datos básicos*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1997): La técnica de los Grupos de Diagnóstico como procedimiento de evaluación de un currículo en cambio, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 25-34.
- (coord.) (1998): *Diagnóstico General del Sistema Educativo 1997. La escuela Secundaria Obligatoria. Vol. 3: Planes de estudio y métodos de enseñanza*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación y Cultura.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (dir.); BELTRÁN DE TENA, R.; BOLÍVAR, A.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (2002): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Informe final. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SWIFT, A. (2003): *How not to be a hypocrite: school choice for the morally perplexed parent*. Londres, Routledge-Falmer.
- VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S. y SINAGUB, J. M. (1996): *Focus groups interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA, Sage.