

- MORTIMORE, J. (1991a): *The use of indicators in school effectiveness research*. Paris: OCDE.
- MORTIMORE, P. (1991b): School effectiveness research: Which way at the crossroads?. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.
- MURPHY, J. (1990): Effective School, Management of, en T. Hussen and T. Neville Postlethwaite (Eds.): *The International Encyclopedia of Education. Supplementary, vol. II.*, 204-208.
- MURPHY, J. (1992): Effective schools: legacy and future directions. En D. Reynolds and P. Cuttance (Eds.): *School Effectiveness*. Londres: Cassell.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC.
- OAKES, J. (1989): What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, II (2), 181-199.
- PURKEY, S. C. and SMITH, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- REID, K., HOPKINS, D. and HOLLY, P. (1987): *Towards the effective school*. Oxford: Basil Blackwell.
- REYNOLDS, D. (1995): The effective school: An inaugural lecture, *Evaluation and Research in Education*, 9 (2), 57-73.
- REYNOLDS, G. J. and FITZ-GIBBON, D. (Eds.) (1996), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres, Cassell.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. and MORTIMORE, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education. Londres: OFSTED.
- SCHEERENS, J. and CREEMERS, B.P.M. (1989): Conceptualizing School effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.
- SENSE, P.M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SMYLIE, M. A. (1994): Redesigning teacher work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- SMYLIE, M.A. (1995): New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96 (1), 3-7.
- SMYLIE, M.A. and DENNY, J.W. (1990): Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- STOLL, L. and FINK, D. (1996): *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- VILLAR, L. M. and OTROS (1996). *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- WEST, M. and HOPKINS, D. (1996): Reconceptualising School Effectiveness and School Improvement. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Nueva York.

## Capítulo 5

# Los primeros años de dirección en Andalucía

LUIS M. VILLAR  
JULIO CABERO  
JUAN A. MORALES  
BLAS BERMEJO  
ANA DUARTE  
PEDRO ROMÁN  
ROSALÍA ROMERO  
JULIO BARROSO

Universidad de Sevilla

PEDRO S. DE VICENTE  
ANTONIO BOLÍVAR  
ENRIQUETA MOLINA  
M<sup>º</sup> JESÚS GALLEGO  
M<sup>º</sup> JOSÉ LEÓN  
CRISTINA MORAL  
MANUEL FERNÁNDEZ-CRUZ  
M<sup>º</sup> PURIFICACIÓN PÉREZ  
M<sup>º</sup> JESÚS COLMENERO  
ÁNGELES PEÑA

Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN Y DECLARACIÓN DE PROBLEMAS E HIPÓTESIS

Esta investigación sobre directores principiantes aborda por vía empírica el tratamiento numérico y reflexiones que podrían, perfectamente, convertirse en tema de una o varias indagaciones. En su conteni-

do se descubre, además, el esfuerzo por descubrir las recónditas motivaciones y paradojas de la condición directiva y sus funciones y comportamiento en el centro educativo, en clave memorialística. Acorde con esta voluntad de aproximación desde un enfoque sociológico de sondeo de opinión sobre la multiplicidad de los escenarios escolares, la construcción del informe se lleva a cabo por medio de la integración de diferentes fragmentos textuales generados a partir de las respuestas abiertas predominantes. Semejante organización constructiva favorece la confrontación dialéctica sustentada en el número (frecuencias y porcentajes) y la tensión estilística de textos polifónicos que se completan con varias voces directivas que han autodesencadenado sus recuerdos y evidencian la fortaleza/debilidad de su carácter. En esto se halla la razón de la complejidad de la investigación de las ansiedades, prioridades, percepciones y opiniones de los directores principiantes antes y después de su nombramiento, en su intento de análisis racional de los oscuros estímulos de una conducta y destrezas directivas débilmente arraigadas en comprometidos momentos de su propia vida académica y en la progresiva reconstrucción fragmentaria del fenómeno directivo a lo largo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La complejidad del entramado compositivo del sondeo se debe a la estructura y montaje del cuestionario que guarda entresijos de cualquier interpretación sociológica. Todos los directores han poseído un mundo propio, compuesto de un suelo de sucesos escolares y un techo de creencias educativas y necesidades formativas encapsuladas. A muchos se le cayó y derrumbó ese mundo escolar, tras vivir en él cierto tiempo y tratar de copar todas las minucias que describen lo que hacen, lo que les gustaría hacer y lo que deberían hacer. Después de semejante vivencia, algunos directores, naufragos en la contradicción planteada entre la necesidad de restaurar el orden escolar y la dificultad de hacerlo, no han encontrado soluciones. En múltiples provincias andaluzas y situaciones de centros de educación primaria o secundaria, o culturas perfiladas por el género, se ha puesto la mirada, y en ellas se hallaron ascuas de verdad, profesionalidad y liderazgo instruccional en medio de los sistemas sociales colindantes. Todas las instituciones que rodean a un director escolar se tienen que mostrar interesadas en el desarrollo de su pensamiento y de las creencias educativas. Paralelamente, se deben clasificar los esquemas vitales y profesionales de los directores principiantes para que sean capaces de soportar la vida escolar, el impacto del desarrollo tecnológico de la telemática, el cambio planificado en fases que se necesitan, sin que se perciban de vacío, aislados y sin entusiasmo existiendo administrativamente de lo estatuido, eso sí, embutidos del sayo oficial. Falta en los estudios más aportaciones de biografías científicas paradigmáticas que exhiban penetración, sentido de propia identidad, de su verdad, confiabilidad, conocimiento y aceptación del sí mismo, desechando toda veleidad de modas, de estudios formalistas y estructuralistas únicamente sobre la obra, y

no de la vida más obra, de los directores. Aportar problemas, preocupaciones, datos o soluciones a la visión crítica de la dirección escolar como ingrediente fundamental del conocimiento organizativo ha sido la existencia de una inflexión jurídica como consecuencia de la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. La calidad de los centros que todo lo preside actualmente requiere una actitud de convergencia para mantener un clima que maximice el rendimiento, que implique a todos los profesores en la instrucción, que desarrolle una función personal, y que administre y notifique el progreso y la disciplina de los estudiantes, y que cuente y mejore las condiciones físicas escolares. La profesionalización de los profesores se debe acompañar con la de los gestores y equipos directivos, como también pergeñar una reconstrucción escolar que implique una reconceptualización profesional de los vetucitos de la función directiva: desde la gestión de discretos presupuestos a la liberalización de reglamentaciones gubernamentales que le otorguen mayor autonomía y responsabilidad, frente a la práctica de implantación de directrices oficiales. La descentralización y la participación y el autodesarrollo han dado pie a una nueva cultura alternativa basada en la unidad del centro educativo, que origina un cambio, y también en el entrenamiento; desde la asistencia a cursos regulares a nuevos procesos de mentorización en el centro. Armonizar una amplia diversidad de registros que va desde las peculiaridades geográficas andaluzas hasta la personal pincelada de las descripciones perceptivas es, en fin, el objeto final de estos primeros años de dirección.

- 1.1. *Problemas.* El propósito de este estudio fue responder a estas dos cuestiones: (a) ¿cuáles son las percepciones que tienen los directores noveles de Andalucía sobre la multifunción directiva?, y (b) ¿hasta qué grado los directores noveles de Andalucía son iguales o distintos en función de sus contextos educativos, atributos profesionales y de demarcación geográfica (provincia)?
- 1.2. *Relación de Hipótesis. H. 1.* Existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas dadas a variables seleccionadas del cuestionario *Los primeros años de dirección* en función del **Género (Directores vs. Directoras)**.
- H.II. Existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas dadas a variables seleccionadas del cuestionario *Los primeros años de dirección* en función del **Nivel de centro (Primaria vs. Secundaria)**.
- H.III. Existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas dadas a variables seleccionadas del cuestionario *Los primeros años de dirección* en función de la **Provincia (ocho provincias)**.

## 1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En 1992-93, 53,14% de los directores españoles fueron elegidos por los consejos escolares, 43,80% de los directores fueron propuestos por las delegaciones de educación para mandatos de un año, dado que no hubo candidatos escolares, y 1,4% de los candidatos escolares no fueron candidatos elegidos por los consejos escolares. La dirección escolar es polidéctica en la institución escolar. Puede ocurrir que un director escolar ejercite su oficio supervisando la praxis del personal, y que entre la niebla de su trasiego cotidiano imagine que tiene que liderar cualquier actuación que se inicie en el centro, si bien esta idea haya sido rechazada por los directores españoles en un estudio (Alvarez, 1992: 66). O que entienda que el centro es un lugar para experimentar y cambiar viejas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que debe ser el agente de la bolsa de la innovación que negocie con padres, profesores y estudiantes (Kimbrough y Burkett, 1990), y que se le entrene en la planificación del cambio (Sybouts y Wendel, 1994), y en la resolución de sus problemas y preocupaciones (Buckley, 1985). O que se haga imprescindible ocupar la mente de la dirección en las cosas de la participación e implicación (Immegart, 1996). O que la búsqueda de valores morales termine en un encuentro fugaz y premonitorio con el rol crítico de practicante político (Smyth, 1995), o que defienda la necesidad de que la formación se trague el centro educativo, de que éste se mezcle con la imaginación del personal docente antes que la realidad del aula y centro destroce la ilusión y el sueño (Wallace, 1991), y otras muchas realidades que pueden desembocar en una nueva resignación ante la soledad que se le avecina en la toma de decisiones. El entrenamiento y cualificación de los directores constituye una corriente expresada en términos de gestión basada en la escuela, escuela autónoma, etc., como una organización, en definitiva, de aprendizaje (Wieringen, 1992). Tres tradiciones de investigación se han mostrado relevantes en el ámbito europeo sobre la gestión de los centros docentes: escuelas eficaces, profesionalización docente y respuesta multifuncional (Bolam y Wieringen, 1993). Válida en algunas latitudes, la descentralización y desreglamentación de las instituciones escolares ha ido apareciendo en centros del norte de Europa, como también los sistemas de evaluación de la función directiva (Hämäläinen y Wieringen, 1994). Justificada como talón de fondo, la tradición de la profesionalización es aparentemente una condición de la postmodernidad, donde cobra significado la retórica cultural de la incertidumbre que pende en cuarentena las bases tradicionales del conocimiento, como consecuencia de la pluralidad de fuentes y autopistas de información a las que se está accediendo (Gilroy y Smith, 1993). No es inverosímil que una actividad crítica de los directores consista en enseñar a leer y describir situaciones escolares a otros directores principian-

tes desatentos, práctica formativa que se ha ido extendiendo gradualmente en Inglaterra (McBride, 1996). La búsqueda de la revitalización escolar tiene que estar plagada de procesos de indagación, que plasme realidades pequeñas, pero no exentas de viveza que atrape el lenguaje escolar y fresco de clases de discretos pero no insignificantes conocimientos que retraten certeramente segmentos de la sociedad educativa (Wideen y Grimmer, 1995). En nuestro contexto andaluz, hemos empezado a estudiar la calidad y competencia de la dirección en dos estudios: primero, captando aquellas destrezas de los directores que se necesitan para ser líderes eficaces (De Vicente *et al.*, 1995) y, en segundo lugar, desarrollando indicadores de actuación para ayudarles a evaluar sus cursos de perfeccionamiento (Villar, 1996), preocupación que ya se había mostrado en otros países europeos (Oldroyd y Wieringen, 1994).

## 2. METODOLOGÍA

**1. Muestra.** Un total de 87 directores respondieron el cuestionario en Andalucía: 44 de educación primaria y 43 de secundaria, de unos 160 remitidos. Según el género, los directores representaron un 75,9% y las directoras un 24%. Casi un 50% de los directores estaban en el ciclo vital de 35-44 años de edad. Los directores tenían un promedio de 13.8 años de experiencia docente.

**2. Recolección de datos.** Los datos se recopilaron por medio de una versión española del cuestionario internacional *Los primeros años de dirección (The First Years of Headship)*, compuesto, como se indica en la introducción, de ocho secciones: (1) centro docente, (2) dirección, (3) asuntos internos al centro docente, (4) problemas externos al centro docente, (5) problemas referidos al personal del centro, (6) cambios desde la toma de posesión del cargo, (7) aislamiento profesional y (8) apoyo a los nuevos/as directores (véase el cuestionario en Anexo).

**3. Análisis de datos.** Los análisis de datos combinaron técnicas estadísticas descriptivas (frecuencias y porcentajes) para cada sección del cuestionario, e inferenciales, con objeto de comparar los efectos que buscábamos (*t* de Student y ANOVA de un factor), usando el paquete de programas SPSS, y también procedimientos cualitativos —se utilizó el programa AQUAD (Huber, 1991) para categorizar y codificar las respuestas abiertas de algunos ítems del cuestionario—. También, realizamos un análisis de frecuencias siguiendo este programa informático para cada sección del cuestionario. El proceso significó la emergencia de 306 categorías de varios tipos. Finalmente, este esquema de codificación implicó algunas revisiones para cada respuesta abierta buscando identificar las regularidades de los fenómenos.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Se analizó cada una de las ocho secciones del cuestionario desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Mientras se introdujo una tabla cuantitativa para las ocho provincias en alguna de las secciones del cuestionario, se consideró suficiente realizar interpretaciones de algunas frecuencias y porcentajes de las categorías cualitativas, seleccionando ejemplos de algunos de los 306 códigos de cada sección.

##### 3.1.1. EL CENTRO DOCENTE

*Tipo de centro.* Todos los centros eran públicos, a excepción de uno privado en Cádiz. Tanto Cádiz como Sevilla tenían el mismo número de directores de centros públicos, seguido de Málaga, Jaén, Granada, Huelva, Córdoba y Almería. Las características que intervinieron en el carácter del centro, ordenadas por frecuencias las categorías emanadas de las respuestas abiertas, fueron las siguientes: (a) nivel sociocultural de alumno; (b) marginalidad/no marginalidad de la zona; (c) profesores: características y estabilidad; (d) características del alumno; (e) centro adaptado a la Reforma; (f) niveles impartidos; (g) integración, y (h) turnos. Que un centro sea considerado marginal y pertenezca a una zona de actuación preferente implica diferentes consecuencias, puesto que las actividades, los recursos y la atención no van a ser los mismos que un centro no preferente. (Un director opinó que habría que dar "importancia al contrabando y al narcotráfico"). Otra característica que definió la actividad del centro fue el hecho de que estuviera adaptado a la Reforma ya que esto implicaba cambios a nivel organizativo debido a la nueva estructuración en etapas, ciclos, cursos y cambios en el concepto de enseñanza/aprendizaje. Otro punto que definió el carácter del centro era el tipo de profesorado, pues si no era estable era difícil que se pudiera definir una línea de trabajo continuada. Un director aludió al concepto de "centro de 'paso': de poca estabilidad para el profesorado". También se relacionaron con la actividad del centro los turnos, pues si era un centro con jornada única tendría un tipo de actuación distinta a un centro con jornada partida de mañana y tarde, de forma que las actividades se programarían de forma diferente. La integración, tener o no tenerla, fue otro aspecto clave para considerar las actividades o el carácter de un centro, pues daban idea del talante abierto del centro, y de todos los obstáculos con los que se iba a encontrar: el sector de padres, colegas, infraestructura, necesidades de formación, etc.

*Niveles del centro.* El mayor porcentaje de directores de centros de Educación Primaria fue en Almería (66, 7%), seguida de Huelva

(37,5%), Málaga (30,8%), Cádiz (29,4%), Jaén (27,3%), Granada (22,2%), Córdoba (20%), y Sevilla (16,7%). El mayor porcentaje de directores de centros de Educación Secundaria fue en Sevilla (61,1%), y a continuación Jaén (54,5%), Málaga (53,8%), Cádiz (47,1%), Granada (44,4%), Córdoba (40%), Huelva (37,5 %), y Almería (33,3%). El mayor porcentaje de directores de centros integrados (ambos niveles) fue en Córdoba (40%), seguido de Granada (33,3%), Huelva (25,0%), Cádiz (23,5%), Sevilla (22,2%), Jaén (18,2%), y Málaga (15,4 %). En tres casos no se especificó la naturaleza de los centros (véase Tabla N° 1).

TABLA 1. Frecuencia y porcentaje en la variable *niveles del centro* en las ocho provincias

PROVINCIA	Primaria		Secundaria (E.S.O. y Bachillerato)		Integrado (ambos)	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALMERÍA	2	66,7%	1	33,3%	-	
CÁDIZ	5	29,4%	8	47,1%	4	23,5%
CÓRDOBA	1	20,0%	2	40,0%	2	40,0%
GRANADA	2	22,2%	4	44,4%	3	33,3%
HUELVA	3	37,5%	3	37,5%	2	25,0%
JAÉN	3	27,3%	6	54,5%	2	18,2%
MÁLAGA	4	30,8%	7	53,8%	2	15,4%
SEVILLA	3	16,7%	11	61,1%	4	22,2%

##### 3.1.2. LA DIRECCIÓN

*Género.* La mayor frecuencia de directores (hombres) de centros fue en Cádiz (17), que representó un porcentaje del 89,5% de su total provincial, seguida de Málaga (f=11, 84,6%), Sevilla (f=10, 55,6%), Jaén (f=9, 81,8%) y Granada (f=9, 100%), Huelva (f=5, 62,5%), Almería (f=3, 100%), y Córdoba (f=2, 33,3%). La mayor frecuencia de directoras de centros fue en Sevilla (f=8, 44,4%), seguida de Córdoba (f=4, 66,7%), Huelva (f=3, 37,5%) y Cádiz (f=2, 10,5%), Jaén (f=2, 18,2%), y Málaga (f=2, 15,4%). Sólo hubo más directoras en Córdoba (f=4, 66,7%).

*Edad.* De acuerdo con la suma parcial de frecuencias, el grupo de edad dominante entre los directores fue de 35-39, seguido de 40-44, y



a continuación y con la misma frecuencia 31-34 y 45-49. Después, menores de 30, y 55-60. Finalmente, los grupos de 55-60, y 61 ó más.

*Años en la enseñanza.* La frecuencia más alta en el número de años en la enseñanza fue 3, que correspondió a directores que tenían 17 años docentes en Cádiz y Málaga, 15 años en Sevilla y 7 años en Jaén. La frecuencia 2 ocurrió más veces: 14 y 12 años docentes en Cádiz, 12 y 10 años docentes en Granada, 20 años docentes en Jaén, 13, 11 y 10 años docentes en Sevilla, y 6 años docentes en Almería (no se enumeran los años de frecuencia uno por provincia dado su elevado número).

*Títulos académicos.* Mayoritariamente y en las ocho provincias destacaron profesores con el título de licenciado, en concreto en las provincias de Sevilla, Málaga, Córdoba, Cádiz, Jaén y Granada. En solo dos provincias, Almería y Huelva, destacaron porcentualmente los profesores de EGB. El número de directores doctores fue bajo en todas las provincias.

*Responsabilidad anterior.* En ninguna provincia hallamos que los directores ocuparan anteriormente el cargo de director, habiendo sido desempeñados mayoritariamente los cargos de Jefe de Estudios y Subdirector.

*Miembro de equipo directivo anterior.* En la mayoría de las provincias los directores formaron parte del equipo directivo anterior; solamente en dos provincias, Almería y Huelva, los directores mayoritariamente no lo habían sido con anterioridad.

*Sustituto de director.* En las ocho provincias andaluzas los directores no habían sustituido con anterioridad a los directores por un período superior a dos semanas o más. En dos de ellas, Almería y Huelva, la sustitución no había ocurrido nunca.

*Utilidad de la información recibida.* En primer lugar, en el 50% o superior de casi todas las provincias andaluzas (Cádiz, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla) los directores calificaron la información obtenida del equipo directivo anterior como de bastante y mucha utilidad. En la provincia de Córdoba se dio una igualdad al 50% entre los directores que opinaron que la información recibida había sido de poca utilidad, y los que la calificaron de bastante y mucha. En cinco (Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla) de las ocho provincias, no encontramos ninguna respuesta en la opción ninguna utilidad.

*Orientación de la dirección.* La atención de los alumnos ocupó la primera posición en las provincias de Cádiz, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla, mientras en Almería fue la eficiencia administrativa, en Córdoba la atención a cuestiones generales internas del centro, y en Huelva la consecución de los fines del centro. Los directores anteriores se dedicaron bastante a la atención a los alumnos y a los profesores del centro, seguido de la consecución de los fines del centro y de la atención a cuestiones generales internas del centro. En último lugar, se situaron la

atención a los contactos y relaciones externas al centro, y a la atención al currículum y a la enseñanza (véase Tabla Nº 2).

TABLA 2. Medidas y desviaciones típicas de la respuesta en qué grado la dirección anterior se centró en diferentes aspectos referidas a toda Andalucía

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
La consecución de los fines del centro	2.28	0.71
La atención a los profesores del centro	2.24	0.76
La atención a los alumnos	2.43	0.71
La eficiencia administrativa	2.12	0.73
La atención al currículum y a la enseñanza	2.01	0.67
La atención a cuestiones generales internas del centro	2.24	0.76
La atención a contactos y relaciones externas al centro	1.94	0.75

*Estilo de dirección.* Las opiniones de los directores respecto a los aspectos a los que prestaron atención indicaron que existía cierta uniformidad entre ellos al señalar que prestaban algo de atención al contacto y a las relaciones externas al centro, y por último, un gran porcentaje a la atención a los alumnos. Los directores tendían a darle más importancia a la atención del alumno, seguido de la consecución de los fines del centro y la atención a los profesores que tenían bajo su dirección. En último lugar, y a gran distancia de los aspectos anteriormente comentados, se encontró la atención a los contactos y relaciones externas al centro. Los valores medios alcanzados sugieren diferentes aspectos. En primer lugar, que la mayoría de los directores consideraron que se debía dedicar bastante atención de los alumnos, y luego a todos los aspectos.

En las respuestas abiertas los directores comentaron que antes de ser director ocuparon los cargos siguientes: (a) tutor, (b) coordinador, (c) miembro del Consejo Escolar, (d) coordinador de actividades culturales. Y sus preferencias futuras estaban en la línea de: (a) ser sólo profesor, (b) dedicarse a la investigación, (c) pasar de nivel, (d) tutor, (e) ser orientador, (f) ser directivo, y (g) volver a ser director. Como se puede apreciar, los directores accedieron a la dirección sin experiencia previa en el cargo, que nos lleva a entender las respuestas sobre las preferencias futuras. Nos referimos a que después de abandonar el cargo,

sólo desean ejercer como docentes: *Volver a ser simplemente maestro*. Ser buenos profesores y dedicarse a la investigación, cambiar de nivel educativo o incluso ser tutor u orientador, y como última posibilidad volverían a ejercer un cargo directivo o a ser director.

### 3.1.3. ASUNTOS INTERNOS AL CENTRO DOCENTE

Gravedad en aspectos. Tomados todos los centros en su conjunto, se puede establecer la ordenación por porcentaje de gravedad de los asuntos internos al centro considerados por los directores andaluces (ver Tabla Nº 3). Los principales asuntos que más les preocuparon fueron los problemas relacionados con los edificios del centro (52.9%), el establecimiento de niveles de disciplina (48.3%) y el tener que tratar con diferentes estilos de enseñanza de los docentes (35.6%). Otros aspectos que también preocuparon fueron los que giran en torno al diseño curricular del centro (32.1%), al proyecto educativo (26.4%), al reglamento de régimen interno (29.8%) o facilitar recursos y apoyos para el desarrollo curricular (25.2%). El menor porcentaje, dentro de este nivel de máxima gravedad, viene referido a la gestión del trabajo administrativo (4.5%), el establecimiento de mejores canales de información dentro del centro (5.7%), y la rutina diaria del centro educativo (6.8%). Como síntesis de datos correspondientes a las distintas provincias, parece interesante observar los diferentes porcentajes que han obtenido los distintos aspectos internos al centro docente según su gravedad. En este sentido, el aspecto que revistió mayor gravedad para un mayor número de directores fue el relacionado con los edificios del centro escolar, dato que se reitera en las provincias de Almería (33.3%), Cádiz (52.6%), Granada (55.5%), Huelva (62.5%), Málaga (53.9%) y Sevilla (66.6%). En segundo lugar de gravedad, para las provincias de Córdoba (66.7%), Granada (55.5%) y Jaén (45.5%) se señala que fue el establecimiento de mejores niveles de disciplina.

TABLA 3. Ordenación por porcentajes de los aspectos graves relativos a los asuntos internos al centro docente en las provincias de Andalucía

ASPECTOS	ANDALUCÍA
Tratar problemas relacionados con los edificios del centro	52.9%
Establecer mejores niveles de disciplina	48.3%
Tratar con diferentes estilos de enseñanza de los docentes	35.6%
Diseñar el proyecto curricular de centro	32.1%
Tener que tomar un gran número de decisiones	31%
Establecer el reglamento de régimen interno	29.8%
Observar el trabajo docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados dentro de las aulas	29.8%
Establecer/mejorar las reuniones de trabajo	29.8%
Elaborar el proyecto educativo	26.4%
Enfrentarse con un amplio tipo de tareas	25.2%
Facilitar recursos y ayudas para el desarrollo del currículum	25.2%
La gestión del propio tiempo	21.8%
La gestión económica	16.1%
Establecer/mejorar los procesos de toma de decisiones en el centro	16%
Dificultades causadas por la práctica y el estilo del/la director/a anterior	13.8%
Establecer/mejorar procedimientos de consulta y comunicación dentro del centro	12.6%
Establecer prioridades	10.3%
Obtener información sobre las diferentes áreas curriculares	10.3%
Enfrentarse a la rutina diaria del centro	6.8%
Establecer/mejorar canales de información dentro del centro	5.7%
Gestionar el trabajo administrativo (secretaría)	4.5%

Analizados los comentarios de los directores a las respuestas abiertas tres fueron los problemas calificados de gravedad: (a) gestión y mantenimiento del centro/ gestión organizativa, (b) ausencias del profesor y sustituciones, y (c) relaciones institucionales. Lo que realmente les preocupó fueron las cuestiones referidas a lo administrativo, burocrático y organizativo. Consideraron un problema tener que gestionar y mantener un centro por todo lo que implica a la hora de resolver situa-

ciones económicas, de organizar reuniones, confeccionar horarios, distribuir la vigilancia de recreos, controlar los expedientes, cuidar y hacer cuidar el espacio físico y gestionar permisos: *Gestión de los sustitutos y permisos del personal*. Se entiende que fueron problemas graves no porque fueran incapaces de resolverlos sino porque además de no estar formados para desempeñar una labor administrativa creían que eso no era su función y no deseaban ejercerla.

### 3.1.4. PROBLEMAS EXTERNOS AL CENTRO DOCENTE

*Asuntos externos al centro*. Los porcentajes de problemas externos al centro ordenados por los valores 4 y 5 de la escala se presentan para los directores de centros escolares de Andalucía en la Tabla Nº 4. El primer lugar estaba compartido por tres aspectos: temas relacionados con la política, desarrollo de una buena relación de trabajo con la administración y creación de una mejor imagen pública del centro (21.8%). Por el contrario, no era muy grave para los directores desarrollar una buena relación con los miembros del Consejo Escolar.

TABLA 4. Ordenación por porcentajes de los problemas externos al centro por un elevado grado de gravedad en las provincias de Andalucía

ASPECTOS	ANDALUCÍA
Temas relacionados con la política educativa del gobierno nacional y/o autonómico	21.8
Crear una mejor imagen pública del centro	21.8
Desarrollar una buena relación de trabajo con la administración	21.8
Desarrollar una buena relación de trabajo con la inspección	13.7
Obtener información sobre lo que se ha realizado en otros centros	9.2
Ocuparse de los padres/madres	5.7
Relación con otros centros a fin de asegurar el adecuado traslado de alumnos	5.7
Desarrollar una buena relación profesional con otros centros	3.4
Desarrollar una buena relación con los miembros del Consejo Escolar	-

Una comparación entre las distintas provincias muestra que la creación de una mejor imagen pública del centro fue el aspecto que más gravedad revistió para los directores de las provincias de Granada

(33.3%), Málaga (46.2%) y Sevilla (27.8%). En el lado opuesto, el desarrollo de una adecuada relación con los miembros del Consejo Escolar no revistió una considerable gravedad para ninguno de los directores encuestados.

El análisis de las respuestas indicó que los problemas nominados como tales fueron: (a) relaciones institucionales, (b) falta de participación, (c) falta de apoyo de cualquier estamento, (d) centro adaptado a la Reforma, (e) relaciones con la Administración, (f) carencia de recursos, y (g) relaciones con la APA. Los problemas externos al centro se refirieron al tipo de relación que mantenía el director y al apoyo que recibía. Consideraron que era un problema la falta de participación del profesorado, así como la falta de apoyo de otros estamentos como fueron padres, alumnos y la administración a su labor: *A veces resulta difícil la relación con los padres/madres de los alumnos. Estos valoran el centro teniendo en cuenta, la mayoría, el número de alumnos que aprueban en cada curso*. También fue un problema no tener recursos, puesto que costaba mucho tiempo y trámites burocráticos llegar a conseguir algo. Además, que estuviera el centro adaptado a la Reforma, pues implicaba como director, ser responsable de tener todo a punto para llevarla a cabo. Especialmente problemáticas fueron las relaciones con la Administración: *Falta de información, en los momentos actuales, de la Administración de cómo quedará la comarca en el nuevo sistema educativo, y con la APA, ya que ante cualquier contrariedad considerarían al director como último responsable*. En resumen, el hecho de tener que poner en práctica sus habilidades sociales con la comunidad educativa, y ejercer de 'político' fue una situación que se les escapó y lo destacaron como un problema grave.

### 3.1.5. PROBLEMAS REFERIDOS AL PERSONAL DEL CENTRO

*Asuntos referidos al personal del centro*. La Tabla Nº 5 presenta la ordenación según porcentajes en los valores grave y muy grave de los problemas que tuvieron los directores escolares en relación al personal del centro para toda Andalucía: desilusión y desmotivación del profesorado (69%), reducción del número de profesores (50.5%), y conseguir que el profesorado acepte nuevas ideas (48.2%). En el extremo opuesto no supusieron un grave problema las cuestiones derivadas de la relación con los sindicatos y otras asociaciones profesionales.

TABLA 5. Ordenación por porcentajes de los aspectos graves relativos a los problemas del personal del centro en las provincias de Andalucía

ASPECTOS	ANDALUCÍA
La desilusión y desmotivación del profesorado	69
Reducción del número de profesores	50,5
Conseguir que el profesorado acepte nuevas ideas	48,2
Llamar la atención al profesorado / notificar a la Administración/despedir	41,4
Cuestiones relativas a restricciones económicas y de contratación de profesores	37,9
Impulsar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento del profesorado	36,8
Facilitar el trabajo en equipo del profesorado	32,2
Manejar las reacciones negativas del profesorado	32,1
Relaciones con los profesores insatisfechos	31
Apoyo a los profesores ineficientes	25,3
Temas surgidos de las obligaciones no docentes del profesorado	21,8
Conseguir profesores cualificados	17,2
Establecer una relación positiva con el profesorado	16,1
Problemas con el personal no docente	14,9
Conflictos surgidos con el personal	13,7
Conseguir apoyo y cooperación del profesorado con responsabilidad (equipo directivo, coordinadores)	12,6
Obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del profesorado	5,7
Cuestiones derivadas de la asignación de puestos de responsabilidad por parte del/la director/a anterior	5,7
Relación con los sindicatos y asociaciones profesionales	-

Como síntesis de los resultados conjuntos en cada provincia se resalta que el aspecto relativo a la desilusión y desmotivación del profesorado fue el que ocupó la posición de mayor gravedad en las provincias de Cádiz (68,4%), Córdoba (66,7%), Huelva (87,5%), Jaén (81,8%) y Sevilla (66,7%). En segundo lugar, el asunto de la reducción del número de profesores para los directores de las provincias de Almería (66,7%), Granada (77,8%) y Málaga (77%). Otro dato fue el hecho de que para ninguno de los directores escolares las relaciones con los sindicatos y asociaciones profesionales constituyesen un problema grave.

Desde el punto de vista cualitativo, los problemas fueron: (a) desmotivación del profesorado, (b) centro adaptado a la Reforma, (c) carencia de recursos, (d) preparación de profesores, (e) ausencia de profesores y sustituciones, (f) resistencia al cambio, y (g) falta de participación. Los inconvenientes que puede encontrar un director en relación al personal del centro –profesores especialmente– se refirieron principalmente a carencias. Estas deficiencias que tiene el centro pueden dejar de serlas si media la actuación del director. Si este no resuelve el problema del descontento del personal docente será mayor y como consecuencia se producirán tensiones, resistencias a cambiar, falta de colaboración y participación en proyectos conjuntos, etc. El profesorado se siente desmotivado y no se preocupa por perfeccionarse lo que repercute directamente en la marcha del centro y más si está adaptado a la Reforma. Lo que a su vez repercute en las buenas relaciones entre el director y el profesorado: *La desilusión y desmotivación del profesorado, sujeta a exigencias administrativas que en muchas ocasiones imposibilitan la formación y planificación del propio trabajo*. Otro punto que pudo provocar tensión entre la dirección y el profesorado fue la falta de recursos que dificultaba el trabajo diario. Por ejemplo, la ausencia de profesores hizo que se incrementara la carga lectiva de otros compañeros que no tenían por qué desarrollarla. Incluso las sustituciones por interinidad perjudicaron el desarrollo docente de los profesores desde el momento en que desestabiliza todos los acuerdos a los que llegaron los coordinadores de ciclo.

### 3.1.6. CAMBIOS DESDE LA TOMA DE POSESIÓN DEL CARGO DE DIRECTOR

#### A. Cambios en áreas de tipo curricular

Las respuestas sobre la realización inmediata de cambios por los directores noveles fue desalentadora: en mayor o menor grado no habían planificado cambios curriculares desde la toma de posesión en el cargo. Se ha compuesto la Tabla N<sup>o</sup> 6 para mostrar los cambios en áreas y momentos temporales de los directores por provincias. El porcentaje más alto de cambio planificado en el resto del primer año por los directores correspondió a las provincias de Málaga, Cádiz, Sevilla y Almería destacando el elevado porcentaje seleccionado por los de Almería. Los porcentajes para la respuesta en el segundo año no fueron muy elevados, y correspondieron a directores de Cádiz y Málaga. Sobresalieron los porcentajes de la provincia de Almería para las áreas: Diseño curricular/Esquemas de trabajo, Responsabilidades curriculares de los profesores, y Desarrollo de recursos en el propio centro. Los porcentajes en la respuesta en los próximos dos/tres años se caracterizaron por ser muy bajos y en la mayoría de los casos por su ausencia. Los directores de todas las provincias andaluzas no seleccionaron esta

respuesta para las áreas Evaluación de los alumnos e información a los padres y Utilización de recursos comercializados.

TABLA 6. Cambios en áreas y momentos temporales de los directores noveles por provincias de Andalucía

ÁREAS DE CAMBIO	MOMENTO DE REALIZACIÓN			
	PRIMER TRIMESTRE	RESTO PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	PRÓXIMOS DOS/TRES AÑOS
1. Diseño Curricular/ Esquemas de trabajo	CÓRDOBA	MÁLAGA	ALMERÍA	GRANADA
2. Métodos de enseñanza/ recursos curriculares	CÓRDOBA	MÁLAGA	CÁDIZ	GRANADA
3. Necesidades educativas especiales	CÓRDOBA	ALMERÍA	CÓRDOBA	GRANADA
4. Utilización de ordenadores	GRANADA	CÁDIZ	CÁDIZ	CÓRDOBA
5. Evaluación de los alumnos e información a los padres	ALMERÍA	CÓRDOBA SEVILLA	GRANADA SEVILLA	
6. Planificación y coordinación del currículum	MÁLAGA	ALMERÍA	HUELVA	JAÉN
7. Evaluación docente del contenido del currículo y de la metodología aplicada	ALMERÍA	MÁLAGA	HUELVA	CÁDIZ
8. Actividades extraescolares y visitas o salidas del centro	JAÉN	ALMERÍA	SEVILLA	CÓRDOBA
9. Responsabilidades curriculares de los profesores	MÁLAGA	MÁLAGA	ALMERÍA	GRANADA
10. Utilizar de forma provechosa el conocimiento de los docentes	CÓRDOBA	ALMERÍA	HUELVA	CÓRDOBA
11. Formación relacionada con el currículum	ALMERÍA	CÁDIZ	HUELVA	CÁDIZ
12. Desarrollo de recursos en el propio centro	CÓRDOBA	ALMERÍA GRANADA	ALMERÍA	JAÉN
13. Utilización de recursos comercializados	ALMERÍA CÓRDOBA	ALMERÍA	GRANADA	
14. Educación para la salud, educación social o/y religiosa	GRANADA	ALMERÍA CÓRDOBA	JAÉN	CÓRDOBA
15. Coordinación de áreas y niveles a través del currículum	ALMERÍA	CÓRDOBA	CÁDIZ	CÓRDOBA

## B. Cambios en áreas de tipo organizacional

(a) *Responsabilidad de los docentes.* Tomando como referencia el porcentaje mayor para cada respuesta, los directores de distintas provincias seleccionaron la declaración Las responsabilidades de miembros del equipo directivo y otros profesores con cargos de gestión, en función del calendario: Cádiz (primer trimestre), Málaga (resto primer año), Almería (segundo año), y Sevilla (próximos dos/tres años). La ordenación por porcentajes de los directores según provincias varió para la declaración Responsabilidades docentes no relacionadas con la gestión: Málaga (primer trimestre), Córdoba (resto primer año), Huelva (segundo año), y Sevilla (próximos dos/tres años). Finalmente, para la declaración Descripción del trabajo de los profesores, los porcentajes mayores fueron para los directores de Cádiz (primer trimestre, y resto primer año), Huelva (segundo año), y Sevilla (próximos dos/tres años).

(b) *Organización de la enseñanza.* Se destacaron las respuestas de los directores de Almería porque planificaron todos los cambios en el primer trimestre en el porcentaje más alto frente a sus colegas de otras provincias. Córdoba se reservó para el resto del año, en porcentajes superiores a los demás, pero discretos (16,7%), y en tres aspectos (Organización y horario jornada escolar, Estructura de grupos de enseñanza, y Departamentos y unidades del centro). A un plazo moderado de dos años se reservaron los directores de Granada para tres aspectos, de los que sobresalió el porcentaje (22,2%) en Estructura de grupos de enseñanza. Finalmente, los directores de Sevilla exclusivamente planificaron el cambio de todos los aspectos a dos o más años de perspectiva, eso sí en un porcentaje muy bajo (en cinco de seis aspectos, que fue un 5,6%).

(c) *Administración eficaz.* Por encima del valor del 50% los directores contestaron que no habían planificado ningún aspecto que hiciese más eficaz la administración de sus centros. Los valores fueron más altos –parece que la mayoría de los directores estimaron el cambio a corto plazo– cuando la respuesta se centró en el primer trimestre. En particular, los directores de Cádiz (84,2%) programaron a corto plazo centrarse en la Organización del propio tiempo/ responsabilidades. Fueron más moderados los valores a un curso vista, y coincidió que el mismo porcentaje (33,3%) de respuestas de Almería se centró en dos aspectos administrativos: Procesos estratégicos de planificación y Organización del propio tiempo/ responsabilidades. Un porcentaje menor (12,5%) de directores de Huelva se reservaron para el segundo año los dos aspectos anteriores, siendo mucho menor el porcentaje de respuesta de directores de otras provincias, incluso nulo. Casi nadie pensó en planificar aspectos administrativos a medio plazo, no obstante, los directores de Córdoba (16,7%) sobresalieron en esa opción, con un porcentaje discretamente bajo.

(d) *Contactos y relaciones externas.* En su conjunto, los directores de Almería no planificaron la mayoría de los aspectos de esta dimensión organizativa teniendo el porcentaje más alto (66,7%) de todos los directores de la muestra. Como ha ocurrido en otras dimensiones administrativas, los porcentajes más altos se reservaron para el primer trimestre, destacando los directores de Jaén, no sólo por el alto porcentaje (81,8%), sino además por haber ocurrido en dos aspectos (Relaciones entre padres/profesores y Relaciones con la APA). Los porcentajes bajaron conforme el cambio se planificó a medio plazo: así, en el caso de Málaga el valor más alto fue de un 46,2% para Relaciones externas y publicidad y un 30,8% para Relaciones con Consejo Escolar y Relaciones con la APA. Un porcentaje bajo de directores de Cádiz confiaron hasta cinco aspectos administrativos para el segundo año, como también en el porcentaje de directores de Granada cuando lo hicieron con tres aspectos. Con el mismo porcentaje (16,7%), y en cinco aspectos apostaron en la planificación los directores de Córdoba para los dos o tres años siguientes.

Los cambios fáciles (véase Tabla Nº 7) se refirieron prioritariamente a cuestiones de tipo organizativo y en particular a las relaciones con los miembros del equipo directivo (11,5%) o la utilización del edificio y de sus recursos (4,6%). El cambio más difícil fue la disciplina (8%) (véase Tabla Nº 8). Resultaron fáciles (9,2%) y difíciles (3,4%) algunas relaciones con el exterior, como con las APA. En este sentido, las relaciones entre padres y profesores fueron difíciles para cuatro directores (4,6%). Fue igualmente llamativo que la organización del horario resultara indistintamente fácil (6,9%) y a la vez difícil (5,7%) para los directores. Otro aspecto que resulta ambivalente para ellos fue la adjudicación de profesores a clases [fácil (3,4%) y difícil (6,9%)]. La acción tutorial fue más difícil (6,9%) que fácil (2,3%). Mientras que para dos directores resultó fácil estructurar grupos de trabajo en el centro, para el mismo número resultó difícil cuando se trató de estructurar grupos de enseñanza.

TABLA 7. Ordenación de las frecuencias y porcentajes de la variable *cambios introducidos fáciles* por los directores noveles de Andalucía

	ANDALUCÍA	
	f	%
Responsabilidades miembros equipo directivo y otros profesores con cargos	10	11,5
Relaciones con la APA	8	9,2
Organización y horario de la jornada escolar	6	6,9
Utilización del edificio y de los recursos físicos	4	4,6
Adjudicación de profesores a las clases	3	3,4
Informes a los padres	3	3,4
Consulta y comunicación interna	3	3,4
Estructura de los equipos de trabajo	2	2,3
Coordinación de áreas y niveles a través del currículum	2	2,3
Gestión económica (distribución de la financiación)	2	2,3
Relaciones entre padres/profesores	2	2,3
Relaciones externas y publicidad	2	2,3
Acción tutorial	2	2,3
Procedimientos de disciplina de los alumnos	2	2,3
Organización del propio tiempo/responsabilidades	1	1,1
Procesos estratégicos de planificación	1	1,1
Relaciones con el Consejo Escolar	1	1,1
Diseño curricular/esquemas de trabajo	1	1,1
Relaciones con otros centros	1	1,1
Estructura de los grupos de enseñanza	1	1,1
Utilización de ordenadores	1	1,1



TABLA 8. Ordenación de las frecuencias y porcentajes de la variable *cambios introducidos difíciles* por los directores noveles de Andalucía

	ANDALUCÍA	
	f	%
Procedimientos de disciplina de los alumnos	7	8
Adjudicación de profesores a clases	6	6,9
Acción tutorial	6	6,9
Organización y horario de la jornada escolar	5	5,7
Relaciones entre padres/profesores	4	4,6
Relaciones con la APA	3	3,4
Estructura de los grupos de enseñanza	2	2,3
Planificación y coordinación del currículum	2	2,3
Gestión económica (distribución de la financiación)	2	2,3
Departamentos y unidades del centro	2	2,3
Utilización del edificio y de los recursos físicos	1	1,1
Responsabilidad docentes no relacionados con la gestión	1	1,1
Procesos estratégicos de planificación	1	1,1
Organización del propio tiempo/responsabilidades	1	1,1
Responsabilidades miembros equipo directivo y otros cargos de gestión	1	1,1
Informes a los padres	1	1,1
Relaciones externas y publicidad	1	1,1
Relaciones con Consejo Escolar	1	1,1
Necesidades educativas especiales	1	1,1
Utilización de ordenadores	1	1,1
Estructura de los equipos de trabajo	1	1,1
Otros problemas	1	1,1

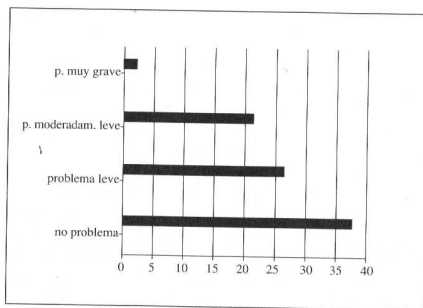
Las respuestas abiertas en los cambios desde la toma de posesión del cargo es una sección que está subdividida en apartados. Merece la pena destacar la expresión: *Voluntad del equipo directivo por trabajar para el centro de forma muda*. Los cambios difíciles de realizar se relacionaron con cuestiones internas del centro, es decir, disciplina, resistencia a cambiar, gestión organizativa, cómo funciona la APA, desmotivación del profesor y cómo se organizan las tutorías: *Hay poca involucración del profesor tutor*. La respuesta a qué razones fueron las que le permitieron introducir los cambios que pretendía se puede interpretar en los siguientes términos: por un lado, tener a un profesor motivado hacia su trabajo, y, además, mantener un clima y ambiente adecuado de forma que hubiera coordinación y relación entre los profesores y que fuera tomada en serio por los docentes como una forma de trabajar, conformó el caldo de cultivo para que se produjesen y se adoptasen los cambios. Pero de otra parte, el hecho de que hubiera cierta resistencia al cambio y un ambiente de falta de participación (*el profesorado en general se muestra apático*), y carencia de recursos tanto humanos como materiales fueron razones para denunciar la situación existente y que fueran utilizadas como algo contraproducente para el cambio, de forma que se reaccionase ante ello, se cambiara y al igual que antes, fueran aceptados. Sobre qué aspectos sirvieron de ayuda para hacer los cambios fue lógica la respuesta de los directores que pusieron de manifiesto el hecho de que hubiera profesores colaboradores en el centro: *La colaboración de todo el profesorado*, así como que hubiese cohesión en el equipo directivo que fuera capaz de trabajar en equipo, de forma coordinada, pues esto imprimía al centro una dinámica de funcionamiento efectiva. Por otro lado, también fue comprensible que las relaciones con la administración hubieran sido uno de los puntos problemáticos a la hora de introducir un cambio. No porque se resistiera al cambio, pues la Administración favorecía los cambios, sino porque el ritmo lento y burocrático de ésta arrastra a todas las instituciones que dependían de ella, de forma que los cambios se ralentizaban: *Una Administración que te encorseta demasiado e impide toda libertad de acción al Consejo Escolar*.

### 3.1.7. AISLAMIENTO PROFESIONAL

*Percepción de aislamiento profesional*. Es esperanzador que los directores noveles de Andalucía no considerasen un problema el aislamiento profesional (43%), siendo 73,3% el porcentaje acumulado entre las respuestas que indicaron que no había sido un problema y que había un leve síntoma de problematidad (véase Figura Nº 1). La percepción que tuvieron de la causa principal de aislamiento profesional se clasificó según áreas o modalidades: insuficiente contacto con compañeros fue para los directores de Huelva la causa mayor del aislamiento, mien-

tras que para los directores de Sevilla y Granada la causa del aislamiento fue insuficiente contacto con y apoyo del Consejo Escolar / Administración Local. Los directores de Almería manifestaron en un porcentaje mayor insuficiente preparación para el trabajo como causa del aislamiento. De acuerdo con las causas, la frecuencia más alta de áreas provocadoras de aislamiento profesional se produjo en el insuficiente contacto con los compañeros, seguida de insuficiente preparación para el trabajo.

FIGURA 1. Percepción del aislamiento profesional en Andalucía



Una de las cuestiones más mencionadas en la literatura, en referencia al profesorado en general y a los directivos, en particular, es la soledad, el aislamiento a que se ven sometidos y cuyas causas pueden ser múltiples, por lo que merecen ser sometidas a escrutinio. Ya Veenman (1984) señalaba entre los problemas más percibidos por los profesores principiantes algunos muy cercanos al aislamiento profesional, tales como las relaciones con colegas, las relaciones con superiores y administradores y la supervisión y apoyo inadecuado. La privación de todas o alguna de ellas lleva indudablemente al aislamiento, que –en el profesor– puede significar un tipo de soledad compartida con su grupo o grupos de estudiantes, pero que en el director puede un aislamiento mucho más fuerte, una soledad más pronunciada, sólo compartida probablemente con alguno o algunos miembros del equipo directivo (si funciona adecuadamente). Es lo contrario de lo que debe significar un liderazgo: lle-

gar a ser una comunidad de líderes, transformando la escuela en un lugar en el que todos enseñan y todos aprenden, en un lugar en el que directivos y profesores trabajan juntos para crear en su escuela, "una ecología de la reflexión, el crecimiento y el refinamiento de la práctica" (Barth, 1990: 162). Si el liderazgo (el director contemplado como un líder) influye de manera importantísima en las organizaciones, hasta el punto de ser considerado en la literatura actual como una cualidad de ellas; si el directivo ha de crear el humus vivificador que promocióne el trabajo educativo; si el directivo debe, además, desempeñar un papel prioritario en el desarrollo profesional de los profesores de su centro (Dean, 1991; Leithwood, 1990), haciendo que salgan de situaciones de aislamiento y creando ámbitos de trabajo aptos para la colaboración, espacios idóneos para el trabajo en grupos colegiales, es incuestionable que necesita recios apoyos y una preparación y desarrollo profesional de primera magnitud, un apoyo procedente de todas y cada una de las instituciones y personas que tengan relación con el centro y con la educación de los niños o jóvenes que en él se educan. Habrá de poseer una preparación especial en las más diversas tareas, de forma que continuamente pueda crecer profesionalmente, de manera que pueda enfrentarse con garantías a su función, una preparación que le permita vencer dificultades y aprovechar las satisfacciones que el cargo le pueda brindar; y muy especialmente en los casos de directivos noveles que han de aprender su oficio, que han de socializarse en su nuevo rol. En cuanto a las causas del aislamiento profesional, los directivos señalaron (en las respuestas abiertas) esencialmente la falta de apoyo por parte de cualquier estamento, fuesen los padres o la propia Administración; la escasa docencia del director con motivo de su aislamiento lo que dificultaba el establecimiento de contactos con los compañeros y demás personal relacionado con la enseñanza, o la resistencia a los cambios por parte de los alumnos, los padres, la misma Administración y, muy esencialmente, el profesorado. Hablan así de *escaso apoyo de la Administración o Inspección más solidaria con los padres que con el profesorado, dedicación exclusiva (casi) al cargo, imposibilitando contactos y rechazo del profesorado al cambio, tanto de horario como de programación, metodología...*. El resto de las respuestas aparecieron muy difuminadas. Se señalaron otras muchas causas: cambios en las actitudes de los profesores, corporativismo, insolidaridad, determinadas carencias (falta de tiempo, participación, experiencia, competencias, interés en el profesorado), distintos tipos de relaciones (negativas con la Administración, entre centros, del centro con diferentes instituciones), la burocratización, ser un centro de atención preferente, claustro, determinadas carencias del director, desconsideración al cargo, rechazo al cargo y la toma de decisiones en solitario. Entre las más importantes consecuencias que, según los directivos, se seguirían del aislamiento figuraron: falta de estímulo, es decir, desilu-

sión, ser un cargo poco gratificante; consecuencias en la vida del centro, tales como tensiones en claustros; desconfianza profesional entre los miembros del centro para la buena marcha de éste (*miedo a perder de vista el hilo conductor con la opinión general*); buenas relaciones con la Administración (*los compañeros te ven como Administración*), y otras en menor proporción, como las consecuencias de carácter físico (agotamiento; problemas de estabilidad del profesorado, y relaciones entre el profesorado). Algunas parecían producirse de forma recíproca, puesto que eran causa y consecuencia a la vez, como las malas relaciones con la Administración, toma de decisiones en solitario, rechazo al cargo de director y falta de tiempo. Figuraron además algunas referidas a los profesores: coordinación entre el profesorado, departamentos, falta de entendimiento, incertidumbre del personal docente, compromiso de éste con el trabajo, no colaboración entre docentes y oposición a la gestión. Otras se centraron en el directivo: cansancio en el ejercicio del cargo, sentirse con poca preparación y tareas precisas para el cargo. Además, problemas externos (presión de distintos colectivos y relaciones con la APA).

### 3.1.8. APOYO A LOS NUEVOS/AS DIRECTORES/AS

*Asistencia a cursos antes de ser director.* La mayoría de los directores de cada una de las provincias andaluzas afirmaron no haber asistido a cursos de formación antes de tomar posesión del cargo. Menos de la tercera parte de los directores habían recibido este tipo de formación. La media de comparecencia se aproximó a la respuesta *no haber asistido* (valor 2 del cuestionario) con un valor medio de 1.701, siendo los profesores de Huelva quienes menos asistieron (media de 1,875), y los Córdoba quienes más (media de 1,500), aún siendo negativa la asistencia.

*Apoyo para el perfeccionamiento antes de tomar posesión como director.* En general, y tomando como referencia el valor medio de la escala (cierto apoyo) para comentar el grado de apoyo recibido de diferentes instancias, los directores manifestaron que Profesores experimentados (24,1%), Directores de otros centros (21,8%), Inspectores de zona (14,6%), Asociaciones de Padres (14,9%), Consejo Escolar (12,6%), Centros de Formación y Recursos (ICEs, CEPs...) (11,5%), y por debajo del diez por ciento, y en orden decreciente, las siguientes instituciones: Delegación de Educación, Sindicatos, Universidades o Escuelas de Formación del Profesorado y Colegios Profesionales.

(a) *Inspectores/as de zona.* En cinco de las ocho provincias andaluzas, Córdoba, Huelva, Granada, Cádiz y Sevilla, algunos directores noveles indicaron que no sólo habían recibido apoyo desde los inspectores de zona para su preparación, sino que éste además había sido mucho.

(b) *Delegación de Educación.* El apoyo que los directores indicaron haber recibido desde la Delegación de Educación para su prepara-

ción previa a la toma de posesión del cargo, difirió de unas provincias a otras. Los valores para la respuesta que indicaba que la Delegación de Educación había dado cierto apoyo a los directores noveles para su preparación en las ocho provincias andaluzas, porcentualmente fue en Granada donde se dio el valor más alto, seguida de Jaén, Huelva, Cádiz y Málaga. Tuvieron bastante apoyo tres directores de Almería, Cádiz y Sevilla. La frecuencia y porcentaje de directores noveles que consideraron que el apoyo dado desde la Delegación de Educación fue mucho correspondió sólo a un caso de Jaén.

(c) *Consejo Escolar.* Afirmaron haber recibido muy poco apoyo para su preparación antes de desempeñar sus funciones directivas los directores de Granada, seguidos de Cádiz, Málaga, Jaén, Huelva y Sevilla. La valoración de que el apoyo del Consejo Escolar para la preparación de los directores noveles fue mucho lo señalaron algunos directores en casi todas las provincias de Andalucía, a excepción de Córdoba.

(d) *Directores de otros centros.* La frecuencia y porcentaje en la respuesta que indicaba que los directores de otros centros habían dado bastante apoyo a los directores noveles para su preparación previa variaron de una provincia a otra: desde Almería en la que dos tercios de los sujetos eligieron esta opción, seguida con una clara diferencia por Cádiz, Huelva, Granada y Sevilla, hasta Córdoba, Jaén y Málaga en donde ningún director la seleccionó.

(e) *Profesores experimentados del centro.* La valoración de que se dio cierto apoyo correspondió a Jaén (36,4%), y bastante apoyo en Almería (66,7%).

(f) *Centros de formación y recursos (ICEs, CEPs...).* Más de la mitad de los directores de Almería, Cádiz, Granada y Málaga percibieron que este apoyo fue muy poco, seguidos por los de Jaén, Sevilla, Córdoba y Huelva. Tuvieron bastante apoyo sólo tres directores de Sevilla y Jaén, y uno sólo de Cádiz consideró que había recibido mucho apoyo.

(g) *Colegios profesionales.* A excepción de Almería, en las demás provincias andaluzas, al menos un tercio de los directores noveles consideraron que dicho apoyo no era aplicable, desde Granada, Jaén, Córdoba y Sevilla hasta Cádiz, Huelva y Málaga.

(h) *Sindicatos.* Sólo cuatro directores noveles de las provincias de Granada, Málaga, Sevilla y Cádiz respectivamente señalaron haber recibido poco apoyo. Sólo dos directores de Sevilla y Cádiz consideraron que el apoyo dado desde los Sindicatos había sido mucho.

(i) *Universidades o Escuelas de formación del profesorado.* Los directores de Almería, Cádiz, Málaga y Granada fueron los que más percibieron que este apoyo había sido muy poco, seguidos de los de Sevilla, Jaén, Huelva y Córdoba. Fue poco sólo en tres directores de

Córdoba, Sevilla y Cádiz. Dieron cierto apoyo sólo en dos directores de Almería y Huelva, y mucho apoyo sólo en un caso de Málaga.

(j) *Asociación de padres.* En cuatro de las ocho provincias andaluzas, Almería, Sevilla, Cádiz y Jaén, algunos directores noveles indicaron que no sólo habían recibido apoyo desde las Asociaciones de Padres para su preparación, sino que éste además había sido mucho.

*Percepción del grado de preparación de los directores en tareas curriculares y organizativas antes del nombramiento.*

(a) *Establecimiento de políticas y fines.* Los directores de la provincia de Huelva percibieron que estaban muy poco preparados para el establecimiento de políticas y fines. Los de Almería que estaban poco preparados, los de Granada normalmente preparados, y los de Cádiz bien preparados. Ninguno consideró que estuviere muy bien preparado.

(b) *Toma de decisiones y comunicación.* La percepción que tenían sobre la toma de decisiones y comunicación (incluida la resolución de conflictos internos) varió: los de Huelva percibieron que estaban muy poco preparados, los de Almería poco preparados, los de Granada normalmente preparados, los de la provincia de Huelva bien preparados, y prácticamente ninguno de los directores percibió estar muy bien preparado.

(c) *Currículum y métodos de enseñanza.* Los directores de Jaén percibieron que estaban muy poco preparados, los de Córdoba poco preparados, los de Almería normalmente preparados, y los de Granada bien preparados. Prácticamente ninguno percibió estar muy bien preparado.

(d) *Gestión financiera y de recursos.* Los directores de Huelva y Jaén percibieron que estaban muy poco preparados, los de Cádiz poco preparados, los de Granada normalmente preparados, y los de Córdoba bien preparados para ello. Prácticamente ninguno de los directores de las provincias investigadas percibió que estaba muy bien preparado.

(e) *Personal y su formación y desarrollo.* Los directores de Almería percibieron que eran quienes estaban muy poco preparados, los de Huelva poco preparados, los de Jaén normalmente preparados, y los de Almería bien preparados para ello. Ninguno de los directores de las provincias investigadas percibió estar muy bien preparado.

(f) *Apoyo al aprendizaje de los alumnos.* Los directores de Jaén percibieron que estaban muy poco preparados, los de Huelva poco preparados, los de Almería normalmente preparados, y los de Granada bien preparados. Ninguno de los directores de las provincias investigadas percibió estar muy bien preparado.

(g) *Relaciones externas.* Un 12,5% de los directores de Huelva percibió estar muy poco preparado, los de Almería creyeron estar poco preparados, un 50% de los de Huelva pensaron que estaba normalmen-

te preparado, y un 37,5% de los directores de Huelva que estaba bien preparado. Casi ningún director de las provincias investigadas percibió estar muy bien preparado.

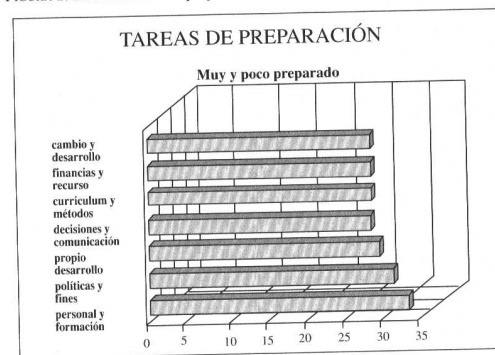
(h) *Gestión de la efectividad del centro.* Un 25% de los directores de Huelva creyó que estaba muy poco preparado, los de Almería que estaban poco preparados, un 66,7% de Córdoba que estaba normalmente preparado, y un 37,5% de Huelva que estaba bien preparado para ello. Ningún director de las provincias investigadas percibió estar muy bien preparado.

(i) *Gestión del cambio y desarrollo.* Un 33,3% de los directores de Almería percibió que estaba muy poco preparado en la gestión del cambio y desarrollo. Los de Huelva que estaban poco preparados, los de Granada se sintieron normalmente preparados. Un 33,3% de los de Almería que estaba bien preparado. Ningún director de las provincias investigadas percibió que estaba muy bien preparado.

(j) *Gestión del propio desarrollo.* Un 33,3% de los directores de Almería creyó que estaba muy poco preparado, un 50% de los de Huelva que estaba poco preparado, siendo los de Granada quienes se sintieron normalmente preparados para ello. Un 33,3% de los de Almería percibió que estaba bien preparado. Casi ningún director de las provincias investigadas percibió que estaba muy bien preparado.

La Figura Nº 2 muestra un histograma con las siete tareas en las que los directores andaluces indicaron que estaban muy poco preparados y poco preparados (suma de las frecuencias de las respuestas 1 y 2 de la clave) antes de su nombramiento como director.

FIGURA 2. Deficiencia en la preparación de tareas de los directores andaluces



*Asistencia a cursos desde que tomó posesión como directivo.* Casi un 71,4% de los directores escolares no volvió a realizar un curso desde que tomó posesión. Podemos destacar que los directores de Jaén (72,7%) y Córdoba (50%) fueron quienes más asistieron a cursos, mientras que los de Cádiz, Granada, Málaga y Sevilla lo hicieron alguna vez, pero quienes no asistieron nunca fueron los de Almería y Huelva.

*Apoyo recibido para el perfeccionamiento profesional desde la toma de posesión del cargo por instancias.*

(a) *Inspectores/as de zona.* Hubo cierto apoyo en directores de Almería; los de Granada (44,4%) comentaron que tuvieron bastante apoyo, al igual que Almería, Córdoba y Málaga (33,3%). Por último, los de Córdoba (33,3%) indicaron que tuvieron mucho apoyo.

(b) *Delegación de Educación.* Con muy poco apoyo nos encontramos directores de Córdoba en primer lugar, seguida de Sevilla y Huelva. Con poco apoyo destacamos a Almería (33,3%). Se recibió cierto apoyo en Granada (66,7%), seguida de Córdoba (50%). Con bastante apoyo Almería obtuvo la puntuación más alta (33,3%). De todo ello se resalta que el apoyo recibido por la Delegación no era de destacar en la gran mayoría de las provincias, salvo en Granada y Córdoba.

(c) *Consejo Escolar.* La respuesta más frecuente contestada por los directores fue no aplicable. Los de Almería indicaron con un 66,7% que tuvieron cierto apoyo, mientras que bastante apoyo contestaron los de Cádiz (57,9%); mucho apoyo contestaron los de Córdoba (50%), seguida de Almería (33,3%). Podemos resumir que el apoyo obtenido del Consejo Escolar fue considerable.

(d) *Directores de otros centros.* Con cierto apoyo contestaron los de Jaén (54,5%), Córdoba (50%), seguidos de los de Málaga (38,5%), y Almería y Sevilla (33,3%). En la respuesta bastante apoyo Almería obtuvo la puntuación más alta (66,7%), seguida de Córdoba (33,3%). Resumiendo los directores de los centros se han apoyado de alguna manera unos a otros pero no como algo a destacar.

(e) *Profesores experimentados del centro.* Las puntuaciones sobre cierto apoyo indicaron que las provincias de Córdoba y Huelva obtuvieron un 50%, seguidas de Almería (33,3%), Cádiz (31,6%), y Málaga (30,8%); con bastante apoyo Granada tuvo 44,4%, seguida de Cádiz (36,8%), y Sevilla y Córdoba (33,3%); por último, mucho apoyo fue la respuesta de los directores de Almería, seguidos de los de Cádiz (31,6%).

(f) *Centros de formación y recursos (ICEs, CEPs, ...).* Muy poco apoyo fue la respuesta que obtuvo las puntuaciones más significativas: así, Huelva tuvo un porcentaje de 87,5, seguida de Sevilla y Almería (66,7%), después vino Córdoba (50%), Cádiz (47,4%) y Málaga (46,2%). Cierta apoyo fue la respuesta mayoritaria de directores de Almería, Córdoba y Granada (33,3%). El apoyo por parte de los Centros de Formación se pudo considerar como escaso.

(g) *Colegios profesionales.* Las puntuaciones más elevadas se encontraron en la respuesta no aplicable o muy poco apoyo; en este caso (muy poco apoyo), los de Almería (66,7%), Huelva (62,5%), Cádiz (52,6%), siendo la puntuación más baja la de los directores de Córdoba (16,7%).

(h) *Sindicatos.* Con muy poco apoyo se hallaron las puntuaciones de Huelva (75,0%), seguidas de Almería (66,7%) y Cádiz (63,2%); después, Málaga (46,2%), Granada (44,4%), Jaén (36,4%), y Córdoba y Sevilla (33,3%). Los sindicatos han apoyado poco o muy poco a los directores de los centros.

(i) *Universidades o Escuelas de Formación del Profesorado.* Con muy poco apoyo contestaron los de Almería (66,7%), seguidos de Cádiz (63,2%) y Huelva (50%). No fue aplicable para los de Granada (66,7%), seguidos de Sevilla (61,1%) y Córdoba (50%). El apoyo por parte de estas instituciones como lo reflejan los datos fue muy poco o poco.

(j) *Asociación de padres.* Algunos directores de Córdoba (50%) manifestaron que tuvieron bastante apoyo.

*Apoyo para el perfeccionamiento recibido por los directores en áreas curriculares y organizativas desde la toma de posesión en el cargo.*

(a) *Establecimiento de políticas y fines.* Manifestaron los directores que recibieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Sevilla, seguidos de Almería y Granada. Cinco directores de Jaén contestaron que recibieron poco apoyo, representando el mayor porcentaje (45,5%). Los directores de las provincias de Córdoba y Huelva constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (50%), seguidos de los de Cádiz, Málaga y Granada. Ningún director de ninguna provincia consideró que recibió mucho apoyo.

(b) *Toma de decisiones y comunicación.* Los directores de Córdoba (50%) consideraron que tuvieron muy poco apoyo, seguidos de directores de las provincias de Sevilla y Granada (33,3%). La mayor frecuencia con poco apoyo ocurrió en Jaén (36,4%); a continuación, y siguiendo porcentajes, fueron los directores de Córdoba y Almería (33,3%). Los de Córdoba y Jaén constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (50% y 45,5%, respectivamente). Con una frecuencia de 4 directores y un porcentaje del 50% los directores de Huelva tuvieron bastante apoyo. Ningún director de ninguna provincia tuvo mucho apoyo.

(c) *Currículum y métodos de enseñanza.* Los directores tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en las provincias de Sevilla (27,8%) y Jaén (18,2%). Los directores que tuvieron poco apoyo fueron de Córdoba (50%). Los de las provincias de Huelva y Jaén constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (50% y 45,5%,

respectivamente). Con una frecuencia de 3 directores y un porcentaje del 15,8% los directores de Cádiz consideraron que tuvieron bastante apoyo. Sólo un director de Córdoba consideró que tenía mucho apoyo.

(d) *Gestión financiera y de recursos.* Los directores tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Córdoba (50%). El mayor porcentaje de directores que tuvo poco apoyo ocurrió en Jaén (27,3%). Los directores de Granada, Málaga y Cádiz constituyeron la mayor frecuencia de la respuesta cierto apoyo (con porcentajes de 55,6%, 30,8% y 21,1%, respectivamente). Con una frecuencia de 4 directores y un porcentaje de 21,1% los de Cádiz tuvieron bastante apoyo. Un director de las provincias de Cádiz y Córdoba consideró que tuvo mucho apoyo.

(e) *Personal y su formación y desarrollo.* Los directores tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Almería (33,3%). La mayor frecuencia y porcentaje de casos de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Jaén (45,5%). Los directores de las provincias de Jaén y Huelva constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (54,5% y 50%, respectivamente). Cuatro provincias tuvieron la misma frecuencia (1), si bien distinto porcentaje, que de mayor a menor fueron: Huelva, Granada, Málaga y Cádiz, que tuvieron bastante apoyo. Ningún director de ninguna provincia consideró que tuvo mucho apoyo.

(f) *Apoyo al aprendizaje de los alumnos.* Los directores consideraron que tenían muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Granada (44,4%). El mayor porcentaje de casos de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Córdoba y Almería (33,3%). Los directores de las provincias de Jaén y Huelva constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (54,5% y 50%, respectivamente). Con una frecuencia de tres directores y un porcentaje del 37,5% los de Huelva consideraron que tuvieron bastante apoyo. Dos directores de las provincias de Cádiz y Córdoba indicaron que tuvieron mucho apoyo.

(g) *Relaciones externas.* Los directores consideraron que tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Córdoba (50%). La mayor frecuencia de casos de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Cádiz (21,1%). Los directores de las provincias de Jaén, Málaga y Córdoba constituyeron los mayores porcentajes de la respuesta cierto apoyo (45,5%, 38,5% y 33,3%, respectivamente). Con una frecuencia de 4 directores y distintos porcentajes los directores de las provincias de Huelva (50%), Jaén (36,4%), Sevilla (22,2%) y Cádiz (21,1%) consideraron que tuvieron bastante apoyo. Dos directores de las provincias de Cádiz y Sevilla tuvieron mucho apoyo.

(h) *Gestión de la efectividad del centro.* Los directores consideraron que tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Granada (22,2%). El mayor porcentaje de casos de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Huelva (37,5%). Los directores de las provincias de Jaén constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo

(36,4%). Con una frecuencia de 5 directores y un porcentaje del 45,5% los directores de Jaén consideraron que tuvieron bastante apoyo. Se destaca que 6 directores de Cádiz (31,6%) y uno de Córdoba tuvieron mucho apoyo.

(i) *Gestión del cambio y desarrollo.* Los directores tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en Granada (44,4%). La mayor frecuencia y porcentaje de casos de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Cádiz (36,4%). Los directores de Jaén constituyeron el mayor porcentaje de la respuesta cierto apoyo (54,5%). Un director de todas las provincias, excepto los de Cádiz y Sevilla, consideraron que tuvieron bastante apoyo. Ningún director de ninguna provincia consideró que tuvo mucho apoyo.

(j) *Gestión del propio desarrollo.* Los directores consideraron que tuvieron muy poco apoyo en un porcentaje mayor en las provincias de Granada (44,4%), Almería (33,3%) y Sevilla (27,8%). El mayor porcentaje de directores que tuvieron poco apoyo ocurrió en Huelva (37,5%). Los directores de Jaén y Cádiz se destacaron en porcentaje en la respuesta cierto apoyo (54,5% y 42,1%, respectivamente). Con una frecuencia de 2 directores y un porcentaje del 18,2% los directores de Jaén consideraron que tuvieron bastante apoyo. Ningún director de ninguna provincia tuvo mucho apoyo.

Del análisis de contenido se deduce lo siguiente: en relación con los cursos recibidos antes de ocupar el cargo, el mayor porcentaje de profesores se refirió a su calidad y eficacia (*curso totalmente teórico; no tenía nada que ver con la realidad práctica*). Le siguieron en frecuencia las referencias a los tipos de cursos formativos (*no sólo a los cursos últimos, sino que yo asistí en 1987 a otro en el que se preconizaban los nuevos modelos de dirección*) y el contenido detallado de los cursos. En menor medida, aspectos relacionados con la organización y más concretamente con los horarios, desarrollo y duración de los cursos. Respecto al apoyo encontrado, se hicieron referencias genéricas a instituciones, tales como el Ayuntamiento; a la propia formación intelectual mediante cursos, licenciaturas, materiales, bibliografía..., y al director y equipo directivo anterior; con menor frecuencia, al apoyo personal de compañeros y apoyo familiar y de amigos. Las únicas referencias que aparecieron en el nivel de preparación antes de ocupar el cargo (enseñanza no reglada, relaciones con inspectores, formación administrativa y voluntariedad en el acceso al cargo) tuvieron la frecuencia uno. Parece que las respuestas que les brindó el cuestionario fueron suficientes. Para mejorar la preparación inicial de los directivos, se centraron naturalmente en los aspectos formativos proponiendo cursos de diverso tipo (cursos sobre las funciones específicas de un director, cursos específicos de dirección, preparación mínima a través de un



curso, cursos de perfeccionamiento y tipos de cursos formativos de directores, como jornadas, cursos experimentales...). También hicieron referencia a aspectos de la práctica, de forma que se señaló la experiencia como factor de desarrollo profesional (tener conocimiento del cargo, saber qué es, así resolviendo problemas que se den en la realidad, y experiencia previa en el cargo, por ejemplo, haber ocupado previamente algún cargo en equipos directivos). Otros aspectos que consideraron importantes fueron: dedicación del director, su interés; voluntariedad para acceder al cargo; su incentivar, y relaciones entre directores como medio para resolver problemas. Fue casi absoluta la coincidencia de los detalles proporcionados por los directivos referidos a su formación en cursos realizados antes y después de su acceso al cargo: tipos de cursos formativos, contenido detallado de los cursos, y eficacia y calidad de los cursos. Incluso en aspectos menos mencionados existieron coincidencias. En relación con los apoyos recibidos en el ejercicio del cargo, la coincidencia fue también significativa con lo señalado para antes del acceso a la función directiva, aunque aquí sólo existió referencia a cuatro instancias: las instituciones (con un porcentaje del 50%), familiares y amigos, compañeros y la propia formación. La única referencia a áreas de apoyo fue la falta de apoyo de cualquier estamento (padres, alumnos, Administración...). Si al referirse a las formas de mejorar la formación inicial, la frecuencia más alta se centró en una preparación mínima (13), cursos de perfeccionamiento (12), cursos específicos de dirección (9) y voluntariedad en el acceso al cargo (9), curiosamente, al apuntar formas de mejora del desarrollo profesional, las frecuencias fueron mucho más altas en los siguientes aspectos: perfeccionamiento continuo a través de cursos de gestión (45) (*curso periódico*), clarificación de funciones y competencias (profesionalizar el cuerpo, liberación de tareas) (25) (*profesionalización del cargo*), relaciones con la Administración (20) (*recibiendo más información desde la Administración sobre todos los asuntos relacionados con el cargo*), relaciones con la inspección (15) (*que hubiera más contacto y ayuda por parte de los inspectores*), perfeccionamiento por colegas (11) (*mediante seminarios entre directores de distintos centros*) y tener aptitudes y conocimientos necesarios (10) (*mediante la introducción de nuevas iniciativas de gestión*). El ítem que resultó con mayor diversificación de respuestas fue el que solicita consejos para los directivos noveles. Destacamos de entre ellos por su frecuencia los siguientes: actitud imparcial y tolerancia (*confiar en la gente que está detrás de uno. Pedri: consejo sin miedo. Ser humilde y reconocer los errores*), búsqueda de soluciones consensuadas democráticamente (*los cambios deben ser consensuados y llevarlos a la práctica de forma compartida*), clima social adecuado (*procurar siempre que haya un buen clima de trabajo, limando asperezas, uiendo ideas y haciendo trabajar por grupos para obligar a los com-*

*pañeros/as a relacionarse más*), habilidades sociales en las relaciones con la comunidad educativa y las instituciones (*relacionarse con los demás miembros de la comunidad como un compañero. Tomar decisiones con todos*), realizar una gestión transparente (*las razones de los cambios deben explicarse en todo momento al resto de los sectores de la comunidad educativa*), establecer prioridades, buscar apoyo en el claustro y en los colegas con más experiencia (*consultar con los compañeros de más experiencia, con directores amigos, con la inspección*), apoyo entre los miembros del equipo directivo (*unión con la Junta Directiva*), paciencia (*paciencia y mucho tacto a la hora de hacer observaciones o corregir actitudes. Nunca corregir en público. Dialogar antes de tomar decisiones*), clarificación de funciones y competencias (*es muy importante que cada uno sepa lo que tiene que hacer sin intentar controlarlo todo*), diferenciar entre ejercer un cargo y ser persona (*asumirlo. Separar lo personal de lo profesional. No sentir mala conciencia por decisiones si se han meditado*), relaciones con la Administración, firmeza y rapidez en la aplicación de las soluciones (*...pero no tengas miedo ni dudas en decidir cuando sea necesario*), mantenerse informado: conocer su cargo y su colegio (*mantener constantemente conversaciones con el profesorado, comunicando los problemas y pidiendo posibles soluciones*) y cumplimiento de obligaciones por parte del profesorado (*valorar en su justa medida el trabajo de todos y hacer comprender a cada uno que si cumple con su obligación todo irá mejor*). Entre los comentarios acerca de la función directiva, que no fueron cubiertos en el cuestionario, destacaron los siguientes: dificultades asociadas al rol de director (*a un director se le pide demasiado, se le da muy poco poder, se le controla todo, no se le dan incentivos y, sobre todo, se le exigen demasiadas responsabilidades. Por eso muy pocos directores se presentan al cargo*), sugerencias y percepciones sobre la dirección (*la función actual del director es tarea difícil, ya que siendo un compañero más se encuentra entre el profesorado y la Administración*), necesidades y exigencias para desempeñar bien el cargo (*hay que descentralizar la responsabilidad en igual medida que las competencias*), satisfacción en el ejercicio del cargo (*es muy gratificante sentirse ilusionado con el trabajo de docente y tener la posibilidad de mejorar tu 'empresa' y su 'producto', los alumnos*), voluntariedad en el acceso al cargo (*cada vez es más difícil encontrar candidatos a la hora de elegir director; la mayoría de las veces es impuesto por la Administración*), y opiniones sobre la construcción del propio cuestionario: formato, problemas no contemplados... (*el cuestionario creo que presupone la acción muy directiva y no contempla la dirección compartida y consensuada*).

*Contraste de Hipótesis.* En relación con H. 1., y tras aplicar el estadístico *t* de Student para analizar si existían diferencias en función del Género, se hallaron diferencias significativas respecto a la utilidad que

le darían a la información obtenida de las conversaciones con los otros miembros del equipo directivo anterior [ $t(85)=4.435, p < .05$ ]. Este resultado nos permite rechazar la hipótesis de semejanza entre los sexos y señalar que las mujeres le dieron más utilidad a la información de los anteriores equipos directivos. También se hallaron diferencias significativas en el estilo de dirección que le dieron los directores y las directoras a la atención a los alumnos del centro [ $t(85)=10.723, p < .01$ ]. De nuevo las directoras prestaron más atención a los alumnos. También se rechazó la hipótesis de igualdad respecto a la consecución de los fines del centro [ $t(85)=15.982, p < .01$ ]. Igualmente, las mujeres se centraron más en esta dimensión que los hombres. En el caso de la atención prestada al currículum y a la enseñanza, el valor  $t$  obtenido permitió rechazar la hipótesis de nulidad [ $t(85)=35.175, p < .01$ ], como también en el caso de la atención a cuestiones generales del centro, el valor  $t$  [ $t(85)=14.677, p < .01$ ]. En estos dos últimos contrastes las directoras prestaron más atención al currículum y a la enseñanza, y a las cuestiones generales del centro, que las directoras. Se hallaron también diferencias respecto al apoyo recibido de los profesores experimentados del centro para su preparación como director antes de tomar posesión del cargo [ $t(85)=5.68, p < .05$ ]. Las directoras recibieron más apoyo que los directores. Respecto al apoyo recibido desde que estuvieron en el cargo, se dieron diferencias significativas en relación con el apoyo recibido de las Universidades o Escuelas de Formación del Profesorado [ $t(85)=7.433, p < .01$ ]. Las directoras recibieron más apoyo de esas instituciones. En las restantes variables no existieron diferencias significativas entre directores y directoras.

En relación con la hipótesis II, no existieron diferencias significativas entre directores en función del nivel educativo.

En relación con la hipótesis III, hubo diferencias significativas entre la Provincia y *Estilo de dirección* (La atención a contactos y relaciones externas al centro) [ $F(7,79)=2.2409, p < .05$ ], *Orientación de la dirección* (La atención a los alumnos) [ $F(7,78)=2.1790, p < .05$ ], y *Cambios en áreas de tipo curricular* (Evaluación docente del contenido del currículum y de la metodología aplicada) [ $F(7,70)=2.6053, p < .05$ ].

### 3.2. CONCLUSIONES

Las directoras principiantes de centros educativos dieron más utilidad a la información de los anteriores equipos directivos que los directores principiantes. Las directoras principiantes de centros educativos prestaron más atención a los alumnos que los directores principiantes. Las directoras principiantes de centros educativos prestaron más atención al currículum y a la enseñanza que los directores prin-

cipiantes. Las directoras principiantes de centros educativos prestaron más atención a las cuestiones generales del centro que los directores principiantes. Las directoras principiantes de centros educativos recibieron más apoyo de los profesores experimentados del centro para su preparación como directora antes de tomar posesión del cargo que los directores principiantes. Las directoras principiantes de centros educativos recibieron más apoyo de las Universidades o Escuelas de Formación del Profesorado para su preparación como directora antes de tomar posesión del cargo que los directores principiantes. Los/as directores/as principiantes de las provincias andaluzas difirieron en la atención que prestaban a contactos y relaciones externas al centro, en la atención a los alumnos y en la evaluación docente del contenido del currículum y de la metodología aplicada.

### 4. IMPLICACIONES

Quienes preparen directores principiantes en Andalucía deberán tener presentes algunas sugerencias derivadas de este estudio para su futuro trabajo: (a) se necesita una atención cuidadosa a las formas en que los directores escolares principiantes afrontan las cuestiones escolares internas y externas de acuerdo con las diferentes provincias, (b) los directores principiantes necesitan práctica para problematizar o resolver los aspectos escolares problemáticos, (c) los directores escolares principiantes necesitan un profundo conocimiento de los procesos de aprendizaje y de la motivación humana, (d) es importante que perciban los directores principiantes que tienen en su rol el poder para ofrecer oportunidades a los profesores para que adquieran conocimiento curricular, (e) se deben contrastar las diferencias entre los directores principiantes en función de los ciclos vitales, género, niveles educativos y provincia en diseños factoriales más complejos, (f) se debe ayudar a los directores principiantes a desafiar el *status quo* actual de los centros escolares, (g) si bien la biografía es un género de investigación precedente, hay que contextualizar la biografía de un director principiante para delinear a este personaje, su historia y todo su entorno, hasta lo más accidental, (h) se debe considerar una formación para la preparación diversificada de funciones de los equipos directivos en discusiones de grupo: relaciones humanas, desarrollo curricular, organización escolar, destrezas empresariales, gestión de la innovación, destrezas de liderazgo real, y relaciones escuela-comunidad, (i) el cuestionario contiene declaraciones en distintas dimensiones que podrían ser la base para un sistema de autoevaluación o heteroevaluación de la función directiva, (j) se debe ayudar a los directores a establecer estrategias de participación e

implicación docente para aminorar la desmotivación generalizada del profesorado, (k) se debe alternar el retrato del microcosmos escolar por medio de sondeos con las palabras de los directores que encaran sus destinos, a veces anodinos, y las relaciones interpersonales del mundillo del centro con convenciones extraliterarias y científicas, (l) los programas de perfeccionamiento en la función directiva deben incluir la realidad de las necesidades, problemas y preocupaciones de los directores, y (ll) se debe prestar más atención en el perfeccionamiento profesional en la función directiva a las diferencias por razones de género entre directoras y directores, facilitándoles a éstos talleres o seminarios específicos en cuestiones curriculares, de enseñanza, y organización.

## 5. LIMITACIONES

El cálculo de la población de directores noveles en Andalucía se hizo a partir de la base de datos de centros facilitado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, tomando como referencia la fecha de toma de posesión en el cargo directivo, cuando se reflejaba en ella. Así censada la población de noveles, ésta podría ser incompleta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. (1992). Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico. En *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (1992). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 49-101.
- BARTH, R. S. (1990). *Improving Schools from Within. Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BOLAM, R. and WIERING, F. Van (eds.) (1993). *Educational Management across Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- BUCKLEY, J. (1985). *The Training of Secondary School Heads in Western Europe*. Windsor: NFER-NELSON.
- DE VICENTE, P. et al. (1995). La problemática de la función directiva y la formación de los líderes escolares. En VILLAR, L. M. y CABERO, J. (Eds.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 219-248.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Buckingham: Open University Press.
- IMMIGART, G. L. (1996). Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. En *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 361-376.

- GILROY, P. and SMITH, M. (1993). *International Analyses of Teacher Education*. Abingdon: Carfax Publishing Company.
- HÄMÄLÄINEN, K. and WIERING, F. Van (eds.) (1994). *Reforming Educational Management in Europe*. De Lier: Academic Book Center.
- HUBER, G. (1991). *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual de programas AQUAD 3.0*. Sevilla.
- IBAR, M. (1996). Formación de equipos directivos en Cataluña. En *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: URV, 253-262.
- KIMBROUGH, R. B. and BURKETT, Ch. W. (1990). *The Principalship. Concepts and practices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LEITHWOOD, K. A. (1990). The Principal's Role in Teacher Development. En JOYCE, B. R. (1990). *Changing School Culture Through Staff Development*. Alexandria: ASCD, 71-89.
- MCBRIDE, R. (Ed.). (1996). *Teacher Education Policy. Some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press.
- OLDROYD, D. and WIERING, F. Van (eds.) (1994). *European Issues in Educational Management*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- SMYTH, J. (Ed.) (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- SYBOUTS, W. and WENDEL, F. C. (1994). *The Training and development of school principals. A Handbook*. Westport: Greenwood Press.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-177.
- VILLAR, L. M. (Dir.) (1996). *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla: Editorial Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- WIDEEN, M. F. and GRIMMETT, P. P. (1995). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization?*. London: Falmer Press.
- WALLACE, M. (1991). *School-centred management training*. London: National Development Centre for Educational Management and Policy.
- WIERINGEN, F. Van (Ed.) (1992). *Training for Educational Management in Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.