



**VOL.23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

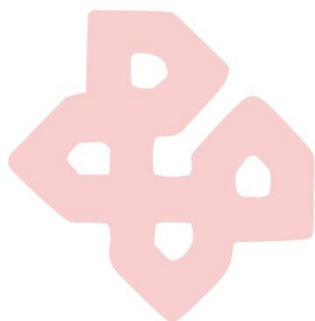
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9192

Fecha de recepción: 04/04/2019

Fecha de aceptación: 02/07/19

## LIDERAZGO Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA COMO FUNDAMENTOS PARA LA ACCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN EL CONTEXTO DE CATALUÑA.

*Leadership and educational legislation as foundations to management action in schools. A qualitative study in the context of Catalonia.*



*Salvador Oriola Requena  
Josep Cascales Ribera Correo  
Universidad de Barcelona  
Email: [salvaoriola@ub.edu](mailto:salvaoriola@ub.edu);  
[josephcascales@gmail.com](mailto:josephcascales@gmail.com)*

### Resumen:

Dirigir y liderar un centro educativo es una compleja tarea que implica el desempeño de múltiples funciones como la gestión del alumnado y de los docentes, el fomento de relaciones interpersonales e institucionales, la administración de recursos económicos y humanos, el diseño y la implementación de un proyecto educativo que se adapte al contexto de cada centro, etc. Para afrontar esta tarea multidimensional de forma eficaz es necesario poseer y dominar unas capacidades y unas competencias tanto profesionales como socioemocionales, las cuales estarán mediadas en todo momento por la legislación educativa vigente. La presente investigación tiene como objetivo conocer, describir y analizar el tipo de liderazgo directivo que se ejerce en el contexto de escuelas de primaria en Cataluña a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra de 60 directores de escuela. El predominio en las escuelas de un liderazgo de tipo técnico-educativo; la demanda de recursos por parte de los equipos directivos para desempeñar de forma eficiente tanto funciones de administración como pedagógicas; o el uso de la

innovación pedagógica para mejorar la matriculación en las escuelas son algunos de los resultados obtenidos más significativos.

*Palabras clave:* director, escuela, liderazgo

#### **Abstract:**

Managing and leading an educational institution is a complex task that involves multiple duties such as managing students and teachers, fostering interpersonal and institutional relationships, managing economic and human resources, designing and implementing an educational project that adapts to the school context, etc. In order to approach this multidimensional task effectively, it is necessary to possess and master both professional and socio-emotional skills and competences, which are regulated at all times by the educational legislation in force. The purpose of this research is to study, describe and analyze the type of managerial leadership exercised in primary schools in Catalonia (Spain). To that end, a qualitative study has been carried out analyzing interviews to 60 headmasters. The predominance of technical-educational leadership in schools, the increase in resources demand by the management teams to efficiently carry out both administrative and pedagogical duties, or the use of innovative teaching methods to improve enrollment in schools are some of the most significant results obtained.

*Key Words:* headmaster, elementary school, leadership

#### **Introducción**

En la actualidad, vivimos inmersos en una sociedad muy dinámica caracterizada por el consumo masivo digital, en la que el uso de nuevas tecnologías, la interconectividad global y el acceso a todo tipo de información, desde cualquier lugar en cualquier momento, han contribuido a la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Las administraciones educativas, conscientes de este nuevo escenario sociocultural, en las últimas décadas han ido actualizando y diseñando leyes y decretos con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas actuales.

Entre las novedades más significativas que establece la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se encuentra el aumento de responsabilidad tanto pedagógica como de gestión que se le otorga al equipo directivo de cualquier centro educativo reglado. El director, además de ser el máximo representante del claustro, será la persona que lidere el proyecto educativo de centro y la plantilla que lo lleve a cabo, para poder de esta forma atender a las particularidades de cada contexto. Por lo tanto, el director y su equipo deberán, no solo conocer la legislación educativa que se encarga de regir el devenir de los centros, sino también poseer una buena formación sobre liderazgo y gestión.

El presente artículo tiene como fin conocer qué tipo de liderazgo aplican los directores escolares y cómo la legislación influye en la manera de ejercer dicho liderazgo. Para ello, se ha elaborado un marco teórico, estructurado en torno al liderazgo y la legislación vigente; el cual ha servido para fundamentar el consiguiente estudio empírico. Al tratarse de un estudio de casos múltiples conformado por una muestra no probabilística, concretamente sesenta escuelas de

titularidad pública situadas en Cataluña, los resultados obtenidos no se podrán generalizar a la población total existente, pero tal y como afirma Martínez (2006), sí que podrán servir de orientación y guía para otros casos, siempre que se tenga en cuenta las particularidades de cada realidad.

## 1. Marco Teórico

### 1.1. El liderazgo directivo: competencias y tipologías.

El liderazgo es un atributo multidimensional en el que se interrelacionan toda una serie de componentes como son habilidades innatas, formación, experiencia, contexto social, etc. Esta complejidad hace que no exista un consenso en cuanto a su definición, pero sí una aceptación generalizada sobre las características y competencias que todo buen líder tiene que poseer, desarrollar y dominar; así como la existencia de diferentes tipologías de líderes (Argos y Ezquerra, 2014; Bass, 1985; Castro y Lupano, 2007; Villanueva, 2008).

De acuerdo con autores como Bolívar (2010), Bush (2003) y Goleman (2014), las competencias propias de los líderes se establecen en torno a dos grandes grupos: competencias de tipo profesional, relacionadas con los conocimientos específicos de cada profesión; y, por otro lado, las competencias de tipo socioemocional, estrechamente emparentadas con el uso adecuado de las emociones y el trato con las personas para alcanzar unos objetivos propuestos.

Si se trasladan estas dos tipologías de competencias a la función que ejerce cada equipo directivo en las escuelas, la parte profesional estará relacionada con aspectos como: una buena gestión administrativa; el incremento de la calidad y la eficacia de los aprendizajes impartidos por el profesorado; el conocimiento y la adecuada aplicación de la legislación educativa vigente; el empleo estratégico de los recursos disponibles, etc. (Bolívar, 2010; Maureira, 2006). Mientras que la vertiente socioemocional estará vinculada con toda una serie de competencias de tipo intrapersonal como son la autoconciencia y la autogestión, y de tipo interpersonal como la conciencia social y la gestión de las relaciones (Goleman, 2014). El equipo directivo, además de ser el guía profesional de la comunidad educativa que representa, también tendrá que ejercer como guía emocional, capaz de conseguir que las personas que lidera alcancen el mayor grado de engagement o un estado de flow (Csikszentmihalyi, 1990; Salanova y Schaufeli, 2009). Por lo tanto, la etiqueta y el prestigio de un buen equipo directivo, además de incluir aptitudes innatas, formación y experiencia, también será directamente proporcional al conjunto de capacidades y habilidades socioemocionales que domine y aplique en el trabajo con los miembros de su organización.

El ejercicio de un liderazgo directivo significativo será aquel que conozca al detalle las particularidades de su centro escolar, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades; confiará y dará importancia a la actuación de sus docentes, así como a la de todos los sujetos que conforman la comunidad educativa

(Fernández y Hernández, 2013). Todo ello se llevará a cabo mediante una acción directiva que aumente el compromiso y la eficacia de las personas implicadas. Dicha acción se basará en el fomento y el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según autores especializados en el tema (Boyatzis y Mckee, 2006; Fullan, 2002; Hargreaves, 2009; Leithwood, 2008) se sustentan en torno a cuatro pilares fundamentales: el pensamiento estratégico, la gestión del aprendizaje, las relaciones personales y la organización de los equipos de trabajo.

Evidentemente, para conseguir este hito no existe un único modelo de liderazgo, sino, más bien, cada escuela reclama un modelo particular para ser coordinada y conducida eficazmente de acuerdo con su nivel de desarrollo y con las características del contexto tanto interno como externo. Los estudios que tratan sobre la aplicación de dichos modelos en el ámbito educativo establecen múltiples nomenclaturas como por ejemplo: liderazgo sostenible, liderazgo sistémico, liderazgo distribuido, liderazgo emocional, liderazgo instruccional, liderazgo transformacional o liderazgo inclusivo (Cantón y Arias, 2010; Oriol, Campos e Izquierdo, 2011; Sergiovanni, 1984). La mayoría de ellos, independientemente de la nomenclatura utilizada, coinciden en señalar cuatro estilos de directores escolares:

- a) El director tecnocrático: fomenta su trabajo en una gestión técnica de la planificación, distribución del tiempo y las estructuras organizativas escolares. Busca la eficiencia y productividad de la escuela que dirige.
- b) El director humanista: prioriza las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo sobre todo el desarrollo personal y profesional de los maestros.
- c) El director educativo: ejerce un liderazgo unipersonal centrado en el desarrollo curricular. Tiene gran conocimiento y dominio del currículum.
- d) El director cultural: basa sus actuaciones en las señas de identidad de la institución. Socializa a los nuevos miembros docentes en la cultura institucional favoreciendo así la unidad y la creencia en el propio centro.

En cualquier caso, éstos no son modelos únicos y excluyentes, sino que se interrelacionan y se suelen aplicar de forma superpuesta, dependiendo, de cada realidad. De acuerdo con autores como Murillo (2006), López y Lavié (2010) y Ritacco y Bolívar (2016), el éxito de cada una de estas tipologías directivas residirá en la adopción de un liderazgo participativo, comunitario y democrático que contribuya al buen desarrollo de cualquier comunidad educativa, así como a la mejora del clima de trabajo. Para ello se necesita de una actualización ininterrumpida de contenidos y procedimientos, una formación constante de equipos directivos y docentes, y unos recursos didácticos dinámicos que se adapten a cada contexto (Weinstein y Muñoz, 2017).

## 1.2. Legislación educativa y acción directiva

Las administraciones educativas conscientes de la realidad actual, cambiante y heterogénea, promueven una renovación pedagógica flexible y dinámica que pasa por dotar de mayor autonomía pedagógica y organizativa tanto a los centros escolares como a sus equipos directivos correspondientes, de manera que puedan satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación (García, 2008). Así pues, los equipos directivos de las escuelas, haciendo un buen uso de sus facultades, pueden influir considerablemente en la calidad de éstas y, por ende, en su eficacia.

Las leyes y los decretos educativos son las herramientas fundamentales que se encargan de regir las citadas facultades y poderes directivos. Todo lo establecido en su contenido influirá directamente en cómo los directores y sus equipos podrán organizar y aplicar la tipología de liderazgo que encuentren más adecuada para alcanzar y consolidar los objetivos que persiguen sus respectivos centros escolares.

Si se realiza una breve retrospectiva histórica acerca de lo que la legislación educativa establece con respecto a las direcciones escolares, se observa que la Ley General de Educación (LGE, 1970) demandaba direcciones con fuertes componentes institucionales y con grandes conocimientos organizativos y administrativos para el gran cambio educacional que se dio a finales de la dictadura franquista. En cambio, la Ley Orgánica del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990) flexibilizó la estructura curricular y promovió la necesidad de acciones directivas más complejas que se adaptaran a las características particulares de cada contexto. Con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002) se volvió a la rigidez de la LGE y con la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2007) se promovieron modelos de liderazgo mucho más dinámicos, los cuales requerían de una notable formación para dar respuesta a los grandes cambios que en ella se promovían.

En el contexto catalán cabe remarcar la aprobación de la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009), que sirvió como marco para promocionar la autonomía de los centros educativos (Decreto 102/2010) otorgando un destacado poder a los equipos directivos para gestionar adecuadamente sus respectivos centros, pudiendo incluso influir en la conformación de los claustros a través del decreto de plantillas Álvarez y Torrens (2018).

A modo de síntesis y según lo establecido en el artículo 132 de la LOMCE (2013), las principales atribuciones y responsabilidades que tendrán que dominar y desarrollar los directores escolares en la actualidad son: representar a la administración, garantizando el cumplimiento de la legislación; dirigir y coordinar todas las actividades del centro; ejercer la dirección pedagógica y ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro; favorecer la convivencia en el centro; impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno; impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado;

diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios, estableciendo su carga horaria; aprobar la programación general anual del centro, etc.

En base a todas las competencias descritas y de acuerdo con Osorno (2018) se puede apreciar como las políticas educativas actuales van en la línea de promover un estilo directivo de escuela con una significativa responsabilidad tanto pedagógica como de gestión. De acuerdo con Álvarez (2014) es un estilo cercano al perfil manager de la cultura anglosajona, pues dota al director de amplias capacidades ejecutivas y gerenciales, considerándolo responsable del Proyecto Educativo de su centro. Todo ello estará orientado a la consecución de unos resultados y a la cultura de rendición de cuentas, lo cual llevará adjunto una evaluación institucional tanto interna como externa. Por lo tanto, el equipo directivo deberá desarrollar y dominar competencias para gestionar proyectos de calidad e implicar a la comunidad educativa en la consolidación de los mismos.

## **2. Estudio Empírico**

Partiendo de los postulados teóricos expuestos, según los cuales las políticas educativas actuales otorgan un amplio abanico de funciones y competencias a los equipos directivos con el objetivo de poder gestionar tanto administrativa como pedagógicamente la comunidad educativa que dirigen; junto con las últimas investigaciones científicas sobre liderazgo educativo, que promulgan la necesidad de liderar dichas comunidades haciendo partícipe a todos sus miembros a través del desarrollo de competencias y valores como la motivación, la democracia, la distribución de roles y labores, la proposición de cambios eficaces, el uso del modelo de liderazgo más apropiado para cada contexto..., las preguntas que uno se puede plantear están relacionadas con la gestión que llevan a cabo los equipos directivos actuales: ¿gestionan o lideran los centros escolares?, ¿qué tipo de liderazgo utilizan?, ¿los equipos directivos conocen y aplican de forma eficaz la legislación educativa correspondiente? Ante estas cuestiones, el objetivo principal del presente estudio consiste en conocer, describir y analizar el tipo de liderazgo directivo que se ejerce en el contexto de escuelas de primaria en Cataluña para formular así estrategias de intervención y mejora que demanda el sistema educativo actual.

### **2.1. Metodología, muestra y técnicas para la recogida de información**

La metodología adoptada es de corte cualitativo, concretamente un estudio descriptivo a partir de la recopilación y análisis de información de distinta índole: entrevistas semiestructuradas y combinación de observación participante y no participante.

El instrumento principal de recogida de información ha sido una entrevista semiestructurada ad hoc (anexo). Para el diseño y validación de dicha entrevista, además de la revisión y el análisis documental que sirvieron para seleccionar los principales indicadores a contemplar, se empleó el juicio de expertos a través de la validación por 8 jueces de los 10 ítems seleccionados. Todos ellos son docentes,

especialistas en gestión y dirección educativa, en diferentes universidades españolas. Realizada la valoración de los expertos se incluyeron y modificaron algunos indicadores y seguidamente se procedió a la realización de las entrevistas a cada uno de los directores participantes.

La muestra de estudio está conformada por 60 directores de escuelas de primaria de titularidad pública situadas en 15 poblaciones de Cataluña. Del total de la muestra (n=60), 47 eran mujeres (78.3%) y 13 hombres (21.7%). La media de edad fue de 48.78 con una desviación estándar de .662. Para la determinación y selección de la muestra se empleó un proceso intencional, teniendo en cuenta el objetivo de la investigación y la facilidad de acceso a la muestra (Goetz y LeCompte, 1988). El principal criterio de selección fue que los entrevistados hubieran ocupado, al menos, un período completo en el cargo directivo (cuatro años) para poder así opinar con fundamentos y experiencia sobre las cuestiones planteadas. El contacto se llevó a cabo mediante una carta informativa sobre el proyecto de investigación, así como de las condiciones del estudio. A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas se persiguió conocer la opinión y el conocimiento personal que cada uno de los directores tiene acerca del ejercicio y la práctica del liderazgo.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se transcribieron a un procesador de texto. Para el tratamiento de la información transcrita se optó por la categorización, a través del programa informático Atlas-ti Cualitativa Data Analysis 7 que facilita el análisis cualitativo de datos. Procesada la información mediante dicho programa, se obtuvieron cinco categorías estructurales: liderazgo directivo, influencia de la legislación en el liderazgo, legislación educativa vigente, clima interno y procesos de innovación.

La observación participante se realizó en el periodo comprendido desde septiembre de 2014, periodo en el que se empezó a implementar en las escuelas de todo el estado español la ley actual de educación (LOMCE, 2013), hasta junio de 2018. Los autores del presente estudio, docentes en escuelas de primaria, han formado parte activa de la vida de algunos de los centros muestrales, pudiendo observar y contrastar en primera persona cómo actúan y ejercen el liderazgo los equipos directivos de cada centro, tanto a nivel formal, como son las reuniones de claustro o la aplicación legislativa (ley de educación, proyectos educativos de centros, régimen interno...), como a nivel informal, a través de encuentros fortuitos entre compañeros, reuniones con las familias de los alumnos, etc. Por lo que respecta a la observación no participante, cada autor logró valorar desde una posición externa y sin influencia intencional los centros en los que no ejercía como docente: el ejercicio y la función de los equipos directivos, la opinión de la comunidad educativa implicada, etc. Toda la información obtenida se plasmó en diferentes tablas sistémicas las cuales fueron analizadas y agrupadas en torno a las categorías citadas.

## 2.2. Resultados

A través de la información obtenida y su respectivo análisis se percibe la existencia y la combinación de dos grandes tipos de liderazgo presentes en las escuelas participantes: el liderazgo educativo y el técnico. Independientemente del tipo de liderazgo que se aplica, los retos de todas las direcciones participantes se centran, principalmente, en la obtención de buenos resultados académicos por parte de los alumnos y el cumplimiento de la legislación educativa, más que en los procesos pedagógicos en sí mismos. A través del control de aspectos como el diseño y el cumplimiento de los horarios, la gestión de los servicios y el personal docente, etc., se pretende la consecución de los objetivos marcados por las leyes y los decretos educativos, el currículum académico y el proyecto anual de centro. Este tipo de acciones demuestran que todos los directores que conforman la muestra basan la mayor parte de sus jornadas laborales lidiando con actuaciones meramente burocráticas o de índole técnica. Además, hay que añadir que, pese a la abundante cantidad de trabajo que todo ello implica, en pocos casos se ha observado procesos de delegación de sus tareas, lo cual remarca una gran intencionalidad de control unipersonal y no un liderazgo de tipo compartido o participativo como cabría esperar. Este fuerte control conlleva unas consecuencias tanto por lo que respecta al funcionamiento de los propios centros como para la convivencia de los equipos docentes.

El hecho derivado del control de la mayor parte de la gestión del centro supone muchas veces una saturación en la actividad de las direcciones. Las constantes reuniones con los servicios del centro, con las familias, con las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA), los procesos burocráticos que demanda la administración, encuentros con los servicios externos, etc., son solo algunas de las tareas diarias que tienen que llevar a cabo los miembros del equipo directivo. Así pues, un 90% de los directores (n=54) remarcan que dedican la mayor parte de su tiempo a todos estos procesos administrativos, lo cual influye negativamente en sus responsabilidades pedagógicas, puesto que les impide poder dedicar el tiempo correspondiente a otras cuestiones importantes relacionadas con la actividad docente en sí misma. Sus comentarios reflejan la falta de tiempo para poder combinar gestión y docencia, reconocen que la mayor parte de su jornada laboral la utilizan para realizar gestiones burocráticas. La frase que más se repite en todos los entrevistados es “nos falta tiempo para abarcar todo lo que tenemos que hacer”.

A pesar de ello, un 80% de los participantes (n=48) afirma no delegar tareas de gestión ni dirección por la falta de formación, tal y como se puede comprobar en los siguientes extractos de las entrevistas realizadas:



No estamos lo suficiente formados en cuestiones de liderazgo. Necesitamos más estrategias para desempeñar nuestro trabajo y dar respuesta a las necesidades educativas actuales, las cuales no cesan de cambiar. (C23)<sup>1</sup>

No podemos delegar tareas porque no sabemos hacerlo, además la mayoría de equipos directivos no delega tareas porque las plantillas de maestros en las escuelas públicas son muy dinámicas y cada año llegan a todas las escuelas un elevado porcentaje de profesores nuevos, lo cual implica partir de cero, por lo que no podemos delegar funciones cada año. (C44)

Con el curso sobre dirección y organización de centros que recibimos por parte de la administración no tenemos suficiente. Las tareas que requieren las escuelas actuales nos obligan a tener una mayor formación así que te obligas a aprender sobre la marcha. (C57)

Una las consecuencias que se observa, derivadas del control unipersonal ejercido, son las actitudes autoritarias que todo ello conlleva. Cuanto más control se pretende ejercer sobre la gestión, mayor son las actitudes autoritarias que aplican los directores. Esto propicia hechos relevantes como que la gran mayoría de reuniones de claustro se dediquen exclusivamente a sesiones informativas donde las direcciones exponen las líneas y las propuestas pedagógicas a seguir y los equipos docentes acatan la información con poca o ninguna opción para el debate, tal y como se puede comprobar en algunas de las opiniones de los entrevistados:

Las actuaciones que realizamos las hacemos porque toca, porque creemos que son las más idóneas y no porque quede bien hacerlas. Esa es una cosa que como equipo directivo tenemos claro. (C12)

Nosotros, como equipo directivo propusimos el proyecto de las tabletas sin contar con la opinión del claustro porque considerábamos que era el momento de impulsar las nuevas tecnologías en el centro. (C32)

Las plantillas de docentes de las escuelas públicas en Cataluña son muy volátiles, en nuestra escuela cada año un elevado porcentaje del claustro varía, por esta razón y con el objetivo de poder establecer una filosofía de trabajo y unos rasgos identitarios que permanezcan en el tiempo, el equipo directivo tenemos que decidir cuestiones de todo tipo de forma unipersonal. (C35)

Estas actuaciones repercuten negativamente en el clima de trabajo, a través de la observación y la convivencia se percibe que en los claustros un número destacable de docentes no se sienten identificados con el proyecto educativo de la escuela y muestran algún tipo de disconformidad con la gestión llevada a cabo por la dirección. Esta disconformidad queda patente en: la elevada solicitud de comisiones de servicio o concursos de traslado para cambiar de centro los próximos cursos, la no renovación por parte de maestros interinos que tienen la posibilidad de continuar en un mismo centro, la poca asistencia a actividades voluntarias de formación propuestas por los equipos directivos, etc.

---

<sup>1</sup>Códigos utilizados para que los fragmentos de las entrevistas preserven el anonimato del informante.

En lo que concierne a la aplicación y dominio de la legislación educativa, se puede constatar que el 35% de los directores (n=21) posee un amplio conocimiento legislativo, especialmente, por lo que respecta a aspectos técnicos de la normativa; frente al 65% restante (n=39) que posee un control básico, tal y como se ejemplifica en los siguientes extractos:

La normativa cambia constantemente y con el poco tiempo disponible que tenemos muchas veces es imposible estar al día. En caso de que algún docente del claustro tenga alguna duda o nos solicite alguna información legislativa o administrativa que no sabemos lo consultamos en los documentos legales o llamamos por teléfono al departamento de educación. (C2)

Todos los días recibimos preguntas o comentarios de carácter legal por parte de padres, maestros, trabajadores del centro... que muchas veces no sabemos contestar. Cuando esto se produce siempre contestamos que lo buscaremos y les pasaremos la información lo más rápido que podamos. (C17)

Cuando recibimos preguntas sobre legislación buscamos las respuestas en los documentos pertinentes y se las leemos. (C30)

Estos datos quedan constatados a través de las observaciones realizadas, sobre todo en los claustros, lugar donde más se hace referencia a la legislación. Los equipos directivos muestran algunas dudas sobre aspectos fundamentales de la normativa vigente como por ejemplo la confección de un currículum a través de competencias y dimensiones o la forma de evaluar los procesos educativos competenciales. En cambio, sí que demuestran todos, un dominio significativo con respecto a las novedades y actualizaciones que surgen a lo largo del curso académico, las cuales tendrán que transmitir a los docentes:

Cuando hay alguna actualización de la norma siempre recibimos la información pertinente de las administraciones que explicamos con celeridad en los claustros para que todos la conozcan. (C48)

El conocimiento a grandes rasgos de la normativa, tanto por parte del equipo directivo como de la plantilla docente, también repercute negativamente en el clima de trabajo, ya que muchos de ellos desconocen el alcance de sus responsabilidades y de sus obligaciones. Algunas veces la falta de conocimiento de la legislación vigente se denota con la promulgación de instrucciones contradictorias o duplicidad de informaciones, las cuales conllevan falta de efectividad y malentendidos entre los integrantes del claustro.

En cuanto a la influencia de la legislación sobre el ejercicio de liderazgo directivo, en Catalunya, tal y como se ha expuesto anteriormente, la Ley de Educación Catalana (2009) a través del Decreto 102/2010, sobre la autonomía de los centros educativos, y el Decreto 39/2014, sobre la regulación de los procedimientos para definir el perfil y la provisión de lugares de trabajo docente, ha dotado a las direcciones de los centros escolares de múltiples facultades legales para su actuación en diferentes ámbitos como la gestión de los proyectos pedagógicos, la confección de la plantilla docente o la contratación de servicios externos. De acuerdo con todos los

participantes (n=60), la puesta en marcha de dicha legislación ha conllevado múltiples cambios en los últimos años, tanto de tipo administrativo como pedagógico, entre los que destacan especialmente dos: la confección de plantillas docentes y la matriculación de alumnado nuevo. Éstos dos procesos son los que más influyen en el día a día de las escuelas, no solo en relación a la gestión directiva sino también en el devenir de toda la comunidad educativa.

Hasta la puesta en marcha de la actual legislación, la administración era la encargada de adjudicar a cada escuela los docentes necesarios según unas pautas establecidas (acumulación de puntos, vacantes de cada centro...), pero con la entrada en vigor del decreto de plantillas, las direcciones han adquirido mucho más protagonismo a la hora de componer la plantilla docente de sus respectivos centros. Según la normativa actual, los equipos directivos podrán confeccionar parte de su plantilla con el fin de poder escoger los perfiles docentes que mejor se adapten al proyecto educativo de cada centro. Tal y como afirman algunos participantes:

Con el nuevo decreto de plantillas intentamos conseguir una plantilla docente estable y solo aceptar los interinos que nos envía el departamento de educación. (C9)

No me gusta el decreto de plantillas, pero el hecho de consolidar nuestro proyecto me obliga a crear plazas para elegir docentes acorde a lo que necesitamos. (C51)

Con la implantación de la nueva legislación pretendemos tener una plantilla lo más afín posible al proyecto pedagógico que estamos llevando a cabo. (C29)

Sin embargo, esta facultad, que a priori parece ser idónea para fomentar la autonomía y la competitividad de las escuelas, es un alto factor condicionante de la convivencia en los centros. Según se ha podido constatar, a través de la observación realizada, muchos de los docentes interinos con el objetivo de ser reclamados por las direcciones estudiadas acceden a realizar tareas de la escuela fuera de su horario lectivo o aceptar labores que otros compañeros rechazan. Al mismo tiempo, las direcciones, conscientes de sus facultades legales, proponen dichas tareas a los docentes cuya plaza depende en última instancia de su decisión.

Pero sin duda el proceso que más repercute en el devenir de las escuelas, tal y como reconocen el 78.8% (n=47) de los participantes, es la captación y matriculación de nuevo alumnado. En este proceso la norma es muy clara, se pueden mantener las plantillas docentes y las líneas o clases que conforman cada curso educativo siempre y cuando exista un mínimo de alumnado matriculado en el centro. Este hecho provoca que una parte destacable de la acción directiva vaya encaminada a la promoción y la difusión del prestigio de la escuela. Es muy importante alcanzar un determinado número de matrículas que permita mantener o aumentar las líneas ya existentes. Si por algún motivo no se alcanzara la cuota mínima exigida, una de las líneas podría ser eliminada por parte de la administración o incluso todo un curso. Este hecho ha desembocado en un proceso de competitividad entre escuelas cercanas ya que si se eliminan líneas educativas se pierde plantilla docente y recursos económicos.

Esta competitividad se ve reflejada en la constante implementación de proyectos innovadores en todas las escuelas. Tal y como confirman 85% de los participantes (n=51), muchos de estos procesos de innovación, con el pretexto fomentar la actualización pedagógica, persiguen la promoción de la escuela y el incentivo de los procesos de matriculación:

Has de saber vender lo que haces para captar la atención de nuevas familias. (C7)

Muchas veces tenemos que edulcorar lo que hacemos en el centro para dar una buena imagen. (C18)

Para captar nuevos alumnos nos vimos obligados a crear una comisión de información encargada de publicar i explicar qué hacíamos a través de una página web y reuniones informativas. (C45)

Nuestro punto fuerte es saber comunicar hacia fuera lo que hacemos en el centro. (C12)

### **3. A modo de conclusión: estrategias de intervención**

A la luz de los resultados expuestos, el tipo de liderazgo que predomina entre los directores de las escuelas es una combinación de liderazgo técnico y liderazgo educativo, en el que a través de un control unipersonal se pretende dar respuesta a las múltiples demandas que presenta cualquier centro escolar tanto a nivel de gestión como a nivel académico. Pero, tal y como se ha comprobado, la abundante cantidad de tareas que ello implica, lógicamente, no permite a los directores realizarlas todas de forma eficiente. Por ello, siempre se relega a un segundo plano aquellas tareas relacionadas con la docencia en sí misma, dando prioridad a la gestión del centro. Ante esta falta de tiempo y en la línea de lo que afirman algunos estudios (Fernández y Hernández, 2013; Murillo, 2006; Sánchez y López, 2010), se debería empezar a cambiar de mentalidad y optar por un liderazgo participativo, comunitario y democrático en el que el director pudiera delegar parte de su trabajo para poder así centrarse, no solo en aspectos técnicos, sino también en cuestiones pedagógicas que muchas veces no precisan de la atención que merecen.

La gestión unipersonal también conlleva, muchas veces, la adopción de actitudes autoritarias que mayoritariamente no benefician el clima de trabajo en los centros. Para cambiar esta tendencia negativa es necesario que el director posea una vasta formación no solo técnica sino también socioemocional, que le proporcione recursos suficientes para saber liderar eficientemente a su equipo a través del dominio de competencias como el trato personal, la confianza en los docentes, la empatía, la resolución de conflictos, la delegación de funciones, etc. El conocimiento y la aplicación de todo este tipo de competencias ayudarán a cualquier director a mejorar su gestión, capacitándolo para saber escoger la tipología de liderazgo más oportuna para cada situación. Todo ello se podría considerar como un primer paso para iniciar el camino hacia un liderazgo más participativo donde todo el mundo tuviera su parte de responsabilidad e importancia en la gestión del centro. De

acuerdo con investigaciones como las de Bolívar y Ritacco (2016) y las de Sans-Martín, Guàrdia y Triadó-Ivern (2016), se debería substituir la formación y la visión tradicional de director escolar por una concepción más amplia que superara el ámbito técnico y formal, e incluyera recursos de disciplinas como benchmarking, mentoring y coaching. Si se echa un vistazo a los planes de estudios del máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos, encargado de formar a los futuros directores escolares, se observa que la citada formación específica de tipo socioemocional ocupa un espacio minoritario con respecto a otros contenidos relacionados principalmente con la gestión académica y organizativa. Por ello es aconsejable revisar y modificar a partir de la reflexión y las necesidades actuales de las escuelas dichos planes de estudio aumentando asignaturas y contenidos relacionados con aspectos como el liderazgo, la resolución de conflictos o la gestión de equipos entre otros.

Por otro lado, y de acuerdo con los resultados expuestos, se puede determinar que la normativa vigente ejerce una gran influencia y determina en muchos casos la tipología de dirección de los centros educativos. A grandes rasgos se apuesta por una dirección técnica en la que se da mayor importancia a los resultados que a los procesos pedagógicos. Es curioso cómo la legislación promueve e insiste en cuestiones relacionadas con la autonomía de centros y la potestad de los directores para atender con éxito las particularidades educativas de cada contexto, pero al mismo tiempo se contradice cuando todo ello va encaminado a la consecución de un objetivo uniforme que es la mejora de las calificaciones académicas y la captación de un mayor número de matrículas. Por ello los equipos directivos tendrán que ser capaces de adaptar los postulados que marcan las leyes a las particularidades de cada centro, promoviendo la innovación pedagógica con el fin de mejorar la formación integral de cada alumno, incluyendo la vertiente académica.

Es lógico que ante una natalidad cada vez más débil, las escuelas, tanto de titularidad pública como privada, compitan por mantener o aumentar el número de matrículas posibles, pues de ello depende la continuidad de algunos miembros del claustro, pero esta competitividad no solo debería basarse en resultados numéricos y rankings, sino que debería llevar consigo un proyecto educativo sólido y liderado eficazmente que avalara y respaldara dichos resultados.

La pugna en los procesos de matriculación es un claro reflejo de la gran influencia de la legislación en los actos directivos y cómo ésta define en parte el tipo de liderazgo. Si una dirección focaliza parte de su actividad en promocionar a su centro y explicitar sus resultados académicos para obtener un buen prestigio y conseguir así más matriculaciones, ésta posiblemente implemente proyectos educativos de carácter resultadista, olvidándose muchas veces de las necesidades reales de cada contexto. Muchos de los cambios metodológicos e innovación educativa que se están dando en la actualidad persiguen en su mayoría la publicitación de la escuela que los aplica y no un cambio pedagógico verdadero que ofrezca a cada alumno una formación integral individualizada, con la que pueda hacer frente de forma eficiente a sus problemas cotidianos y mejorar de esta forma

sus perspectivas de éxito y bienestar. Así pues, será necesario que la gestión de la innovación vaya siempre acompañada de reflexión y debate, lo cual permitirá realizar una valoración de las acciones a emprender, que de no existir puede dar como resultado escasa eficacia y muchas veces el fracaso de los cambios aplicados (Gairín, Armengol y Muñoz, 2010). Para que no tenga carácter unipersonal y que toda la comunidad educativa se sienta protagonista de dicho cambio, todos los implicados deberán participar en la elaboración e implementación de nuevas metodologías, las cuales se habrán de consensuar, para que cada centro tenga un proyecto coherente liderado por los directores. De esta forma y siguiendo los postulados de Álvarez y Torrens (2018) se conseguirá crear una propuesta pedagógica con un equipo que la comparta y en la que los recursos financieros invertidos sigan una misma dirección, consiguiendo así un liderazgo creativo que tenga un impacto social en el contexto donde se sitúa cada centro escolar.

Otra conclusión destacable a partir de los resultados obtenidos es la existencia de una gran laguna por parte de los equipos directivos en lo que concierne a los conocimientos de las normas legales que rigen el quehacer de la acción docente, lo cual no favorece los procesos democráticos que deben darse dentro de las escuelas. Es de imperiosa necesidad subsanar esta falta de conocimiento y formación teórica respecto a leyes y decretos educativos, así como su aplicación y funcionalidad. En la actualidad la administración catalana forma a los equipos directivos a través de un curso donde se imparten principalmente aspectos técnicos de la gestión directiva y donde aspectos como dominio legislativo o liderazgo no se profundizan, dejando éstos en manos de las capacidades personales o de las inquietudes de la propia dirección. Por eso y de acuerdo con diversas investigaciones (Serrano y Martín-Cuadrado, 2016; Lorente, 2012; Vázquez y Liesa, 2015) una posible solución pasa por profesionalizar la función directiva, proporcionando a las direcciones una formación integral que además de la gestión, favorezca el dominio de la norma legislativa y la capacidad de liderazgo docente.

Para conocer si todo este viraje de la función directiva escolar tiene un verdadero impacto social se deberá aplicar una evaluación formativa que además de los resultados académicos de los alumnos incluyan otros indicadores. De acuerdo con Anderson (2011), el impacto de las políticas públicas se deberá mediar a través de un amplio abanico de productos y resultados como puede ser la satisfacción de las familias y el profesorado, la motivación de los alumnos, la difusión de las propuestas pedagógicas utilizadas, etc.

En síntesis, la educación actual vive inmersa en un contexto VUCA (en inglés *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), en el que los directores escolares para dar respuesta a las demandas educativas y crear un impacto social efectivo deberán poseer un amplio conocimiento que se sustentará en torno a dos ejes: la legislación educativa y el liderazgo. Todo ello llevará implícito una formación continua tanto en aspectos académicos (nuevas pedagogías, novedades científicas...) como en organizativos (gestión organizativa y personal).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2014). *La función directiva en la LOMCE, competencias y modo de acceso*. Recuperado de <https://bit.ly/2sgMX27>
- Álvarez, G. y Torrens, X. (2018). Reforma educativa de Cataluña: búsqueda de impacto social en el liderazgo creativo de los equipos directivos. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21, 63-84. DOI: <https://doi.org/10.17345/rio21.63-84>
- Anderson, J. E. (2011). *Public Policymaking*. Boston: Wadsworth Cengage.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (Eds.). (2014). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de <https://bit.ly/2Ja8eV3>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79, 163-183.
- Boyatzis, R. y McKee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. Thousand Oaks, CA: SAGE Editions.
- Cantón, I. y Arias, A. R. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 227-248.
- Castro, A. y Lupano, M. L. (2007). Teorías implícitas del liderazgo y calidad de la relación entre líder y seguidor. *Boletín de Psicología*, 89, 7-28.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper&Row.
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5686, 61485-61519
- Decreto 39/2014, de 25 de marzo, por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de las plazas de trabajo docente. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6591, 1-25.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 27-41.

- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García A. (coord.). (2008). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B de Bolsillo.
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 181-195.
- Leithwood, K. (2008). Should Educational Leadership Focus on Best Practices or Next Practices? *JournalEducationalChange*, 9, 71-75.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.
- Ley 012/2009 de Educación de Cataluña. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, 56589-56682.
- Lorente, A. (2012). Apuntes sobre “El desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes. *Fórum Aragón*, 12, 23-27.
- López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 72-92.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 1-10.



- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Oriol, J., Campos, J. M., e Izquierdo, I. (2011). *La direcció d'activitats i entitats de lleure infantil i juvenil*. Barcelona: Claret.
- Osorno, R. (2018). *Los equipos directivos de los centros educativos públicos: composición, funciones y competencias. Un instrumento de evaluación de su desempeño competencial*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/49427/1/T40305.pdf>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-28.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 93-110.
- Sans-Martín, A., Guàrdia, J. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Serrano, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1193-1210. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51637>
- Vázquez, S. y Liesa, M. (2015). Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-16.
- Villanueva, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/7710>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.). (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego.

## Anexo

Entrevista semiestructurada realizada a los directores participantes en el estudio.

Al tratarse de una entrevista semiestructurada se creó un guión con las siguientes preguntas abiertas, dejando al informante libertad para que expresara sus opiniones e incluso se desviara del guión inicial aportando información que pudiera ser interesante para la investigación. Todo ello se llevó a cabo en un ambiente distendido.

1. ¿Cuántos años lleva como director en el centro? ¿Y como docente?
2. ¿Ha recibido algún tipo de formación específica para ejercer como director?
3. ¿Conoce los diferentes estilos de liderazgo que suelen aplicar los directores escolares? ¿Con cuál se siente más identificado?
4. ¿Cuál es su jornada laboral? ¿A qué dedica su tiempo: reuniones, gestión, clases...?
5. ¿Suele delegar algunas de estas tareas a miembros que no son del equipo directivo? ¿Cuáles?
6. ¿Cuáles son los principales objetivos académicos que persigue su equipo directivo? ¿Y extraacadémicos?
7. ¿Conoce la legislación educativa vigente?
8. ¿Cómo les afecta la legislación vigente respecto a la acción directiva? ¿Y respecto a la elección de plantillas docentes?
9. ¿Qué opina sobre los proyectos de innovación? ¿En su centro tienen algún proyecto en marcha? ¿Quién lo implementó? ¿Cómo repercute en los alumnos y en las familias?
10. ¿Mantiene relación con otros centros escolares y con sus equipos directivos? ¿Suelen colaborar o cooperar con ellos?

## Cómo citar este artículo:

Oriola, S. y Cascales, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 41-58. doi.10.30827/profesorado.v23i2.9192