
Como perciben los directores su relación con la Administración Educativa. Resultados de una investigación

Joan Teixidó Saballs*
GROC

La dirección de centros escolares constituye un objeto de estudio al cual se ha prestado un interés creciente a lo largo de los últimos años. Los aspectos abordados han sido diversos: funciones, tareas y roles que desempeñan; el liderazgo educativo; la formación de directivos; la crisis de la función directiva en centros públicos; las posibles modificaciones al modelo directivo emanado de la LODE; la incidencia de los cambios que se derivan de la LOPEGCE, etc. La mayor parte de dichos estudios, no obstante, se centran en aspectos funcionales de la dirección, dejando a un lado la dimensión personal, es decir, la que tiene en cuenta a los hombres y mujeres que ejercen el cargo: la forma como lo viven, las motivaciones que los empujaron a presentarse, la interpretación que dan a las diversas situaciones que acontecen en la vida cotidiana del centro...en síntesis, todo aquello que hace referencia a los factores mentales que intervienen en la delimitación de la actividad directiva.

La necesidad de contar con informaciones que nos permitan acceder al conocimiento de los factores mentales que afectan la dirección escolar, reivindicada inicialmente por GAIRÍN (1990:114), contrasta con el estado incipiente y disperso en que se encuentra este ámbito de investigación (GAIRÍN, TEJADA Y TOMÁS, 1992; TEIXIDÓ, 1995a)¹. El conocimiento de esta realidad, unido a la relevancia y actualidad del tema, nos llevó a realizar la investigación *Percepciones y expectativas en torno a los directores de centros escolares* (TEIXIDÓ, 1995b), en la cual se pretenden determinar algunas de las percepciones asociadas a la dirección de centros escolares. Dicho trabajo debe ser entendido como un primer acercamiento, de tipo genérico, a un campo de estudio complejo, que puede servir de base para la realización de estudios ulteriores. Los resultados que de él se derivan, pues, deben ser considerados como complementarios a los obtenidos desde otras perspectivas de investigación.

Dada la extensión del estudio referido y el considerable número de objetos de percepción y expectativa considerados, en la presente comunicación nos limitamos a considerar la percepción que los diversos estamentos de la Comunidad Educativa tienen de la relación que los directores mantienen con los

* Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona.
Ámbito de Organización Escolar.

representantes de la Administración Educativa. Para ello procederemos, en primer lugar, a esbozar brevemente los postulados teóricos en los que se sustenta la investigación, a continuación, caracterizaremos brevemente el trabajo realizado y comentaremos los resultados obtenidos; finalmente, a raíz de los datos expuestos, plantearemos algunas reflexiones finales.

1. LOS FACTORES INTERNOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR.

La actuación cotidiana de los directores y las directoras de centros escolares constituye una realidad extremadamente diversa. Abarca un amplio abanico de posibilidades que van, por citar dos casos extremos, desde la simple representación de la autoridad administrativa en el centro hasta la asunción del liderazgo institucional en sus diversas facetas: instructivo, desarrollo profesional del profesorado, engarce con la colectividad, etc. Esta diversidad de actuaciones parece que no puede ser atribuida exclusivamente a los factores contextuales concurrentes en cada caso sino que debe tenerse en cuenta, forzosamente, el mundo mental de los protagonistas. Las respuestas personales que cada uno de los directores da a cuestiones como ¿qué debo hacer ante esta situación?, ¿qué puedo hacer?, ¿cual es la opción más conveniente?, ¿la que más me favorece?, ... así como las atribuciones que realizan respecto de las demás personas con quienes mantienen un contacto cotidiano: ¿cómo me perciben?, ¿qué motivaciones me atribuyen?, ¿cómo juzgan mi comportamiento?, ¿qué esperan que haga?... constituyen aspectos determinantes de su actuación. Debemos partir, por tanto, de la premisa que la realidad social es algo subjetivo y, por tanto, para comprender la conducta de los directores debemos tener en cuenta las interpretaciones que las personas hacen de ella.

La pretensión de ahondar en el conocimiento de las percepciones que se generan en torno a la dirección escolar presupone la adopción de un enfoque básico de tipo subjetivo o interpretativo en el estudio de las organizaciones, dado que nos interesamos específicamente por conocer el significado de las acciones humanas en un contexto social². Si bien hay que tener en cuenta la influencia del rol en la delimitación del comportamiento de las personas en el seno de la organización, debemos reconocer que dicha influencia no es suficiente para explicar la mayor parte de la conducta humana cuando, como es el caso de la escuela, la relación interpersonal es estrecha y dilatada en el tiempo. Ante esta situación, coincidimos con HARGREAVES (1986:10) cuando postula la necesidad de aplicar las aportaciones efectuadas desde la Psicología Social al campo educativo y, más concretamente, las derivadas de la reorientación que ha sufrido esta disciplina en los últimos años al poner énfasis en los factores cognitivos en la interacción y el comportamiento humano.

La línea cognitiva de investigación en torno a la dirección ha centrado la mayor parte de su interés en los procesos mentales que inciden en la adopción de la conducta humana. De acuerdo con SMITH Y PATTERSON (1990), previamente a la elección de conducta directiva tienen lugar un conjunto de procesos mentales (perceptuales, atribucionales, de influencia...) que determinan la forma como se interpretan los diversos acontecimientos, los cuales, a su vez, se encuentran influidos por los sucesos reales, el contexto y las características personales del líder. Los rasgos básicos de este modelo son aplicados a la dirección escolar por PASCUAL, VILLA Y AUZMENDI (1993), quienes sostienen que

la actuación de los directores es una consecuencia directa de lo que piensan, es decir, de sus procesos mentales, los cuales, a su vez, constituyen el resultado de determinadas formas de comprender e interpretar la realidad exterior.

El interés por acceder al conocimiento de los factores mentales que afectan la dirección escolar nos lleva a plantearnos la forma como las personas conocen y otorgan sentido a la realidad circundante. El individuo recibe múltiples informaciones del medio con las cuales realiza un conjunto de complejas operaciones mentales conducentes a formarse una determinada interpretación de los hechos (asignación de significado) la cual le lleva a seleccionar una determinada conducta. Ante un suceso cualquiera de la vida escolar: la programación de las actividades de final de trimestre, la ausencia de un profesor, la convocatoria de una huelga de profesorado... cada uno de los actores organizacionales activa sus esquemas previos de representación de la realidad (formados a raíz de experiencias anteriores) añade la información nueva procedente del entorno, selecciona y procesa la información más relevantes e inicia un conjunto de complejas operaciones mentales: inducción, atribución, generalización... que le llevarán a la adopción de unos determinados posicionamientos ante la situación. Se trata de un proceso complejo, de dimensiones supraindividuales, que presenta resultados diferentes en las diversas personas de la organización³, conocido como *construcción del conocimiento social*.

La delimitación de las operaciones mentales conducentes a la construcción del conocimiento social constituye una cuestión ardua en la cual se ha producido una auténtica inflación nominalista dado que los constructos intermedios utilizados son múltiples y de difícil delimitación: creencias, teorías implícitas, atribuciones, concepciones, conocimiento práctico, esquemas. Ante la confusión generada, aún teniendo en cuenta los diversos intentos de ordenación efectuados (GAIRÍN, 1987; GONZÁLEZ ROSAS, 1993) optamos por centrar nuestra atención en las percepciones dado que constituyen la actividad cognoscitiva básica de entrada de información al individuo en la cual éste tiene un papel activo dado que selecciona, organiza e interpreta la información en función de los datos y de las propias disposiciones: expectativas, deseos... (BELTRAN, 1986).

2. PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN DIRECTOR - REPRESENTANTES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

El director, como representante máximo de la institución, ejerce la función de representar el centro ante las instancias foráneas (Art. 38 de la LODE y 21 de la LOPEGCE). Entre los diversos ámbitos ante los cuales realiza esta función: ayuntamientos, empresas, demás instituciones educativas, entorno social inmediato..., teniendo en cuenta el volumen de las interacciones establecidas, cabe destacar los diversos grados y niveles de la Administración Educativa.

La realización de la función de enlace entre dos niveles distintos del sistema (por un lado, el director debe velar por el cumplimiento de las disposiciones y normativas emanadas de la Administración y, por otro lado, actúa como portavoz de las reivindicaciones del centro ante la Administración) a menudo conlleva repercusiones negativas para el director. Así se pone de manifiesto en diversas investigaciones que se proponen estudiar las causas de

la llamada *crisis de la dirección* (ANTÚNEZ, 1995, ÁLVAREZ, 1992; BERNAL 1992; DELGADO, 1991; HANSON Y ULRICH, 1992) a la vez que aparece como una constante en el estudio de las diversas metáforas (LORENZO, 1994) en torno a la dirección: el jamón del bocadillo, el equilibrista de circo, el cuello de un reloj de arena. etc.

A partir de las consideraciones precedentes, la intención inicial de caracterizar la relación que los directores mantienen con los representantes de la Administración Educativa se concreta en un triple propósito: a) conocer la percepción que la Comunidad Educativa en su conjunto y cada uno de los estamentos que la forman tienen de dicha relación; b) comprobar la incidencia de algunos factores personales (edad y sexo), situacionales (titularidad y nivel educativo) y estamentales (pertenencia al bloque de estamentos docentes o no docentes) sobre la percepción referida i, c) explorar la relación existente entre la perspectiva de percepción de los directores (autopercepción) y la del resto de estamentos de la Comunidad Educativa.

2.1. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Con el objeto de determinar cuáles son las percepciones mayoritarias del conjunto de la Comunidad Educativa y poder realizar posteriormente análisis parciales y cruzamientos, se diseña un proceso de recogida de datos basado en la aplicación de cuestionarios los cuales se complementan con la realización de entrevistas semi-estructuradas que permiten la concreción y matización de las preguntas presentadas.

La construcción del cuestionario se inicia con la recogida de datos sobre la realidad que se quiere estudiar a partir de fuentes de información relevante, se elaboran sucesivas versiones que son sometidas a aplicaciones piloto, se procede a la validación del contenido mediante el criterio de jueces y, una vez hechas las oportunas modificaciones, se obtiene la versión definitiva. Se matiza la redacción de las preguntas en función de la perspectiva de percepción considerada (es distinto preguntar al director cómo se percibe a sí mismo en su relación con los representantes de la administración educativa o preguntar a los padres cómo le perciben en esa tesitura) y se administra a un total de 1145 personas pertenecientes a los siete estamentos representados en el Consejo Escolar⁴: directores (10,8%), miembros de equipos directivos (16,5%), profesores (31,4%), alumnos (11,4%), padres (18,8%), personal de administración y servicios (6,9%) y representantes del municipio (3,9%). Las entrevistas se realizaron a 51 personas pertenecientes a los diversos estamentos considerados garantizando una procedencia diversa cuanto a la tipología de centro (titularidad y nivel educativo). El ítem seleccionado (Cuadro núm. 1) es planteado desde dos perspectivas perceptuales distintas: la autopercepción del director (AutoPercDIR) y la percepción que los demás estamentos de la Comunidad Educativa (PercTodEST).

2.2. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los datos recogidos mediante los cuestionarios son explotados estadísticamente mediante el análisis de frecuencias para la descripción de los resultados de la encuesta y la aplicación de la prueba de chi-cuadrado para

comprobar la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre variables categóricas. Por lo que respecta a las entrevistas, se realiza un análisis del contenido

14. En la relación con los representantes de la Administración Educativa...		
(AutoPercDIR)	como director/a me percibo como una persona...	
(PercTodEST)	percibo el/la director/a como una persona...	
1. abandonada	4. quemada	7. privilegiada
2. halagada	5. utilizada	8. explotada
3. autónoma	6. imprescindible	9. valorada
0.		

Cuadro núm. 1. Formulación del ítem desde las perspectivas AutoPercDIR y PercTodEST

Los porcentajes de elección obtenidos por cada opción para el conjunto de toda la muestra (PercCE) se presentan en el Gráfico núm. 1. Globalmente, la distribución de las elecciones es bastante diversificada: cinco de ellas presentan puntuaciones entre el 10% y el 25%, siendo la opción **9 valorada**, la más elegida con poco menos de la cuarta parte de elecciones

"Es totalmente imprescindible. Pienso que se podría prescindir del Consejero, e incluso de los inspectores, pero del director lo veo difícil. Una unidad de trabajo de veinte personas no podría funcionar sin un jefe de personal, una persona que coordina el trabajo de los demás" (ENT-53, pág 02)

A continuación, las opciones **6 imprescindible** y **5 utilizada** presentan porcentajes casi idénticos (en torno al 18%)

"Nos utilizan para realizar funciones que no puede hacer la Administración. Tienes la sensación de ser el encargado de sacar las castañas del fuego y, después, la Administración, de cara a la sociedad, hace una lectura mucho más positiva de lo que es en la realidad" (ENT-26, pág. 03)

Una tercera tendencia queda definida per las opciones **3 autónoma** y **1 abandonada** con porcentajes en torno al 11%. Las opciones **8** y **4** presentan puntuaciones alrededor del 5%, mientras que las restantes son poco representativas.

En conjunto, se pone de manifiesto la existencia de dos grandes tendencias perceptuales: en una se agrupan los adjetivos que presentan connotaciones de signo positivo para el director (opciones **9, 6, 2** y **7**) mientras que en la otra (opciones **5, 1, 8** y **4**) se encuentran los de signo negativo. Los resultados de la opción **3**, en la cual se percibe el director como una persona *autónoma*, dadas las diversas interpretaciones que se dan a dicha percepción⁵, no la contemplamos ni en una ni en otra tendencia.

Aglutinando los porcentajes de las opciones encuadradas en cada una de las dos tendencias se observa una notable igualdad, con un ligero predominio de la visión positiva sobre la negativa. Debemos tener en cuenta, no obstante, que la percepción positiva se concentra de forma casi exclusiva en las dos opciones que presentan un mayor número de elecciones, mientras que la negativa se reparte más equitativamente entre las cuatro opciones referidas

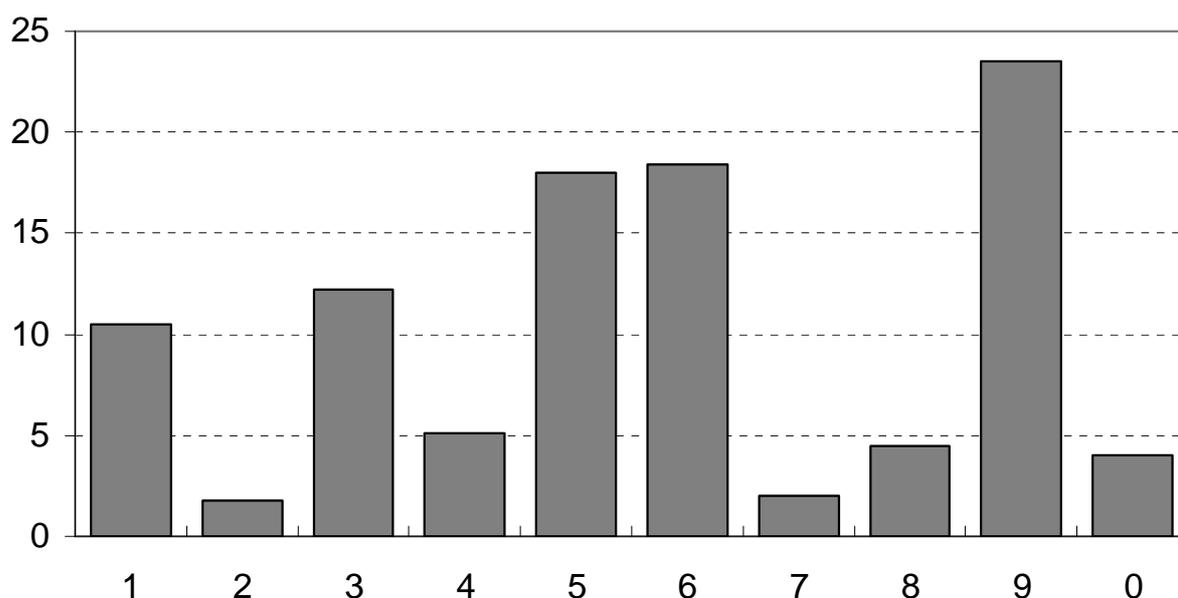


Gráfico núm. 1. Resultados porcentuales obtenidos por el conjunto de la Comunidad Educativa

La distribución de las frecuencias de las cinco opciones que presentan mayores porcentajes de elección correspondiente a los diversos estamentos encuadrados en PercTodEST puede apreciarse en el Gráfico núm. 2. A grandes rasgos, se observa lo siguiente:

- a) Los estamentos EDI y PRO coinciden en percibir el director como una persona *utilizada* con porcentajes notablemente superiores al resto.
- b) Los estamentos ALU, PAD, PAS coinciden en **9 valorada** como la opción más elegida, con variaciones en los porcentajes que oscilan entre el 25,9% de PAD y el 37,1% de ALU. Para RMU es la segunda opción más elegida con porcentajes similares a los de los padres. En el caso de EDI y PRO constituye la segunda y tercera opción más elegida con porcentajes inferiores al 20% en ambos casos.
- c) Los mayores porcentajes de elección de la opción **6 imprescindible** corresponden a RMU y ALU; los menores, en cambio, corresponden a EDI.
- d) La opción **1 abandonada** presenta porcentajes de elección notablemente similares en todos los estamentos (valores en torno al 10%) excepto en los alumnos para quienes únicamente constituye la séptima opción (3,5% de las elecciones)
- e) La percepción como persona *explotada* únicamente presenta porcentajes superiores al 5% en los estamentos EDI, PRO y PAD.

f) Los porcentajes de elección del resto de opciones son poco relevantes. Destacamos únicamente el 6,6% de elecciones que los alumnos otorgan a la percepción del director como persona *privilegiada*.

g) Las aportaciones a la opción abierta **0** son particularmente importantes en los estamentos ALU; PAD y PAS. Se observan diferencias cualitativas notables entre las aportaciones procedentes de los alumnos y las de los demás estamentos. Las de los primeros tienen en su mayor parte connotaciones positivas: "considerado", "respetado", "que cuentan con él", "obedecido"... mientras que en el caso de los padres y del personal de administración y servicios, al lado de formulaciones similares a las anteriores, encontramos otras con connotaciones negativas para el director en su relación con la Administración: "que se queja, reivindicativa, que molesta", "poco ayudada", "obediente", "poco escuchado", "obviado", "ignorado", "insuficientemente valorado", etc..

h) Al considerar las cuatro opciones que presentan mayores porcentajes de elección en los diversos estamentos se observan notables diferencias en cuanto a la dispersión de las puntuaciones: EDI, PRO y PAD presentan una distribución más equilibrada (el promedio de las tres distancias percentuales entre las opciones situadas en los rangos primero y la cuatro es del 10,6%). Por otro lado, ALU, PAS y RMU presentan diferencias más acusadas entre las puntuaciones siendo el promedio del 24%.

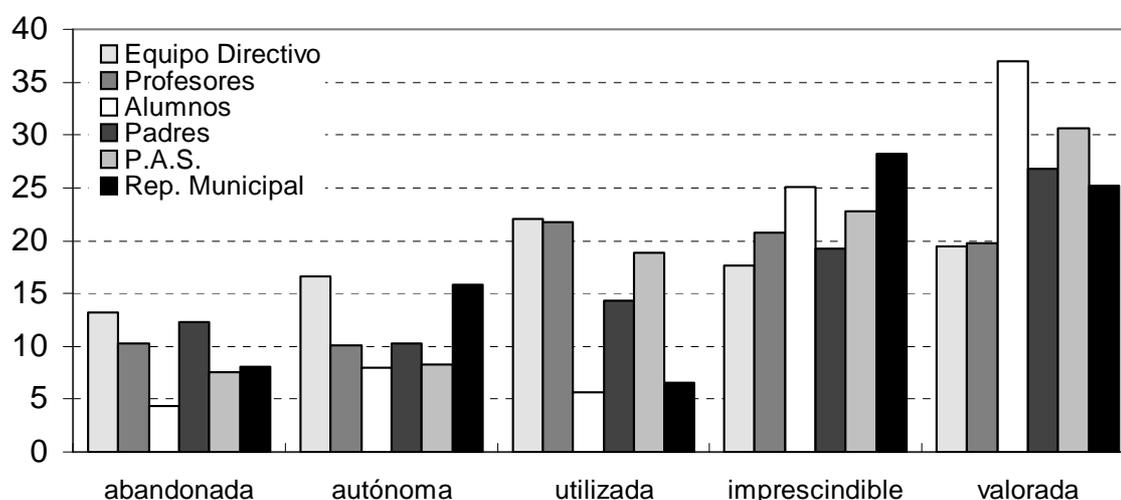


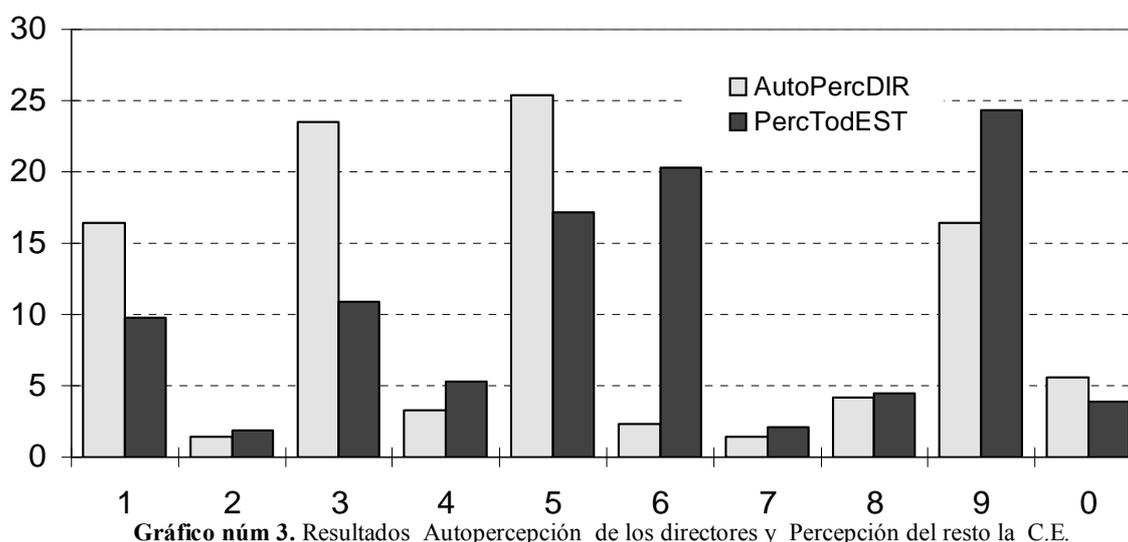
Gráfico núm. 2. Resultados de los diversos estamentos de la Comunidad Educativa

Como complemento al análisis descriptivo, se realiza un análisis comparativo mediante la aplicación de la prueba de chi-cuadrado, la cual pone de manifiesto la relación existente entre dos variables cualitativas mediante la comparación entre las proporciones teóricas y las proporciones reales que se derivan de una determinada distribución. Actuando con un margen de error del 5%, se pone de manifiesto que los resultados obtenidos al considerar la percepción de la relación que el director mantiene con los diversos estamentos de la Comunidad Educativa se relacionan de forma estadísticamente significativa con la titularitat del centro (pública y privada), la edad de los informadores

(dicotomizada en personas de hasta 35 años y personas 36 o más años), la condición docente (DIR, EDI y PRO) o no docente de los diversos estamentos (ALU, PAD, PAS, RMU) y las perspectivas de percepción consideradas. Por contra, las diferencias no son estadísticamente significativas en los cruzamientos en función del nivel educativo del centro (EGB y enseñanzas medias) y del sexo de los informadores.

Al considerar los principales valores residuales (diferencia positiva o negativa entre el porcentaje de respuestas esperado y el porcentaje obtenido) que se deriva de la observación de la matriz de filas y columnas generada por la prueba de chi-cuadrado, en los casos en que las diferencias son estadísticamente significativa, tenemos que:

- Según la **titularidad**, en los centros públicos las percepciones negativas *abandonada*, *quemada*, *utilizada* y *explotada* reciben un número de elecciones mayor del esperado. En los centros de titularidad privada, en cambio, las respuestas superiores a las esperadas se concentran en *imprescindible* y, sobre todo, *valorada*.
- En función de la **edad**, la opción que identifican al director como una persona *valorada* recibe más elecciones de las esperadas por parte de las personas de 35 o menos años. Los encuestados de más edad, en cambio, lo perciben más como una persona *utilizada*.
- Los estamentos del **bloque docente** le perciben más como una persona *utilizada* y *abandonada*. Los del **bloque no docente** eligen más de lo esperado las opciones que identifican al director como una persona *valorada* e *imprescindible* en su relación con los representantes de la Administración.



- Finalmente, la comparación entre los resultados obtenidos desde las diversas **perspectivas de percepción consideradas** puede realizarse a partir de los datos representados en el Gráfico número 3. Observamos que la autopercepción de los directores como personas *abandonadas*, *autónomas* y *utilizadas* es notablemente superior a la del resto de los estamentos de la

Comunidad Educativa. Éstos, por su parte, le perciben más como una persona *imprescindible y valorada*.

3. CONCLUSIONES.

Llegado el momento de efectuar una síntesis de las principales aportaciones que se desprenden de la investigación, debemos hacer una distinción entre conclusiones de ámbito específico (que afectan estrictamente la cuestión estudiada) y otras de ámbito más general (que afectan la realidad de la dirección escolar.

En cuanto a la percepción de la relación que los directores escolares mantienen con los representantes de la Administración Educativa podemos concluir lo siguiente:

- a) Se observa la existencia de dos tendencias valorativas de signo contrapuesto. Por una lado, la relación es conceptuada de forma positiva para el director, percibiéndolo como una persona *valorada e imprescindible* en su relación con la Administración. Por otro lado, se evidencia la existencia de una percepción negativa de dicha relación, viéndolo como una persona *abandonada, quemada, utilizada y explotada*.
- b) Los propios directores se autoperciben a si mismos de una forma mayoritariamente negativa. Las percepciones que obtienen mayores porcentajes son, por este orden, *utilizada, autónoma* y abandonada. El conjunto de los demás estamentos de la Comunidad Educativa, en cambio, le perciben de una forma mayoritariamente positiva.
- c) Las percepciones de connotaciones positivas para el director (como una persona *valorada e imprescindible*) son superiores a las esperadas en los centros de titularidad privada, entre los estamentos no docentes y en personas jóvenes (menores de 36 años). Por el contrario, las percepciones con connotaciones negativas se dan más de lo esperado en centros de titularidad pública, entre los estamentos docentes (directores, miembros de equipos directivos y profesores) y en personas de más edad.

De estas conclusiones específicas se derivan otras de carácter más general que afectan, entre otros factores, la situación en que se encuentra la dirección y los planteamientos que deben regir el diseño de los programas de formación.

- d) La investigación en torno a los procesos cognitivos que afectan a la dirección escolar nos ha llevado a considerar a los directores como personas que deben actuar en situaciones complejas, donde intervienen diversas personas, órganos, estamentos... cada uno con su propia interpretación de la realidad social. La definición que cada uno hace de la situación viene determinada por el rol que ejerce en el seno de la organización y por los objetivos que se propone: desde el cargo de director se ven las cosas de manera diferente a cuando se es profesor, padre, etc. y también se aspira a propósitos distintos.

A raíz de estas consideraciones parece imprescindible proceder a una mejor delimitación del rol de los directores de centros escolares, partiendo de las características del modelo organizativo de tipo participativo en el cual se inscribe. Así pues, si queremos ser coherentes con dicho modelo, habría que reforzar la figura de los directores como agentes de participación: como garantes del

establecimiento de los requisitos básicos que han de hacerla posible, como dinamizadores y fomentadores de los procesos de desarrollo institucional, como árbitros en los conflictos, como garantes de la observación de los derechos y del cumplimiento de los deberes de los diversos actores organizaciones... lo cual, en parte, se contradice con una posible evolución del modelo directivo que podría desprenderse de la LOPEGCE (BERNAL, 1995)

e) Una vez puesta de manifiesto la incidencia de los procesos de percepción e interpretación de la realidad social en la delimitación de la conducta directiva, se plantea la necesidad de otorgarles una atención prioritaria en la formación de directores. Es decir, difícilmente un director actuará como colaborador e impulsor de los proyectos e iniciativas propuestos por los representantes de la Administración educativa si en la relación interpersonal que mantiene con ellos se autopercibe mayoritariamente como una persona *utilizada y abandonada*.

Desde esta perspectiva, consideramos fundamental que en los programas de formación de directivos se priorizen los procesos de análisis y reflexión en torno a los factores mentales (percepciones, expectativas, motivaciones)... que inciden en aspectos diversos de la dirección y el funcionamiento de los centros (participación, delimitación del rol directivo, creación de un verdadero equipo directivo, innovación, cultura de trabajo colaborativo, obtención de mayores cotas de calidad, etc.). Se trata de aspectos que, necesariamente, deben preceder a otras cuestiones de tipo técnico (normativa, planificación, organización...) las cuales pueden ser adquiridas por el propio director, de acuerdo con su funcionalidad en cada contexto de actuación.

El tratamiento de los factores mentales asociados a la dirección difícilmente puede ser abordado a través de las modalidades de formación convencionales, dado que el objetivo básico que se proponen no es la transmisión de conocimientos sino la reflexión conjunta y el crecimiento y evolución individual de los directivos en formación hacia posicionamientos personales que sean coherentes con el modelo directivo y con el ejercicio de un liderazgo educativo respetuoso con las implicaciones éticas que se derivan del cargo (TEIXIDÓ, 1996). A tenor de estos requerimientos, pues, parece que las metodologías más adecuadas para conseguir estos objetivos se encuentran en la línea de los seminarios de reflexión, la investigación sobre práctica y los grupos de autoformación, contado con la ayuda de formadores (preferiblemente con experiencia en el ejercicio de la acción directiva en el contexto escolar) que, partiendo de unos posicionamientos teóricos sólidos, actúen como facilitadores de la reflexión, el progreso y el crecimiento personal de los futuros directivos en la construcción de los cimientos donde habrán de basar la acción directiva.

4. BIBLIOGRAFÍA.

ÁLVAREZ, M. (1992): "El director de la Reforma: Perfil y Funciones", en *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Ed. Escuela Española, Madrid, pp. 59-89.

ÁLVAREZ, M. (1994): "Autonomía de centro y profesionalización de la dirección", en *Organización y Gestión Educativa*. Ed. FEAE y Escuela Española, núm. 3, pp 16-30.

- ANTÚNEZ, S.(1994): "La función directiva", a *Claves para la Organización de Centros Escolares*, ICE de la UB/Horsori, Barcelona, pp. 173-195
- BELTRÁN, J. (1986): "Percepción", a DÍAZ, J.L. (Ed): *Diccionario de las Ciencias de la Educación. Psicología de la Educación*. Ed. Anaya, pp. 320-326.
- BERNAL, J.L. (1992): "El equipo directivo como representante de la Administración y de la Comunidad Educativa. Aportaciones desde una investigación", en *La dirección como factor clave de la calidad de la enseñanza*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Ed. Mensajero, Bilbao, pp.87-96.
- BERNAL, J.L. (1995): "La dirección en la LOPEGCE. ¿Un cambio necesario", en TORO, M. y LÓPEZ, R.: *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. VII Jornadas estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Granada.
- DELGADO, J. (1991): "La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas y de gestión" a *Bordón*, vol. 43, núm. 2. pp. 135-147.
- GAIRÍN, J. (1987): "Una introducción al estudio de las actitudes en educación", en GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. i PÉREZ, A. (Eds): *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Ed. PPU, Barcelona, pp. 325-378.
- GAIRÍN, J. (1990): "Dimensiones implícitas de la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales", en *Ier Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actes II*. Barcelona, pp. 114-130
- GAIRÍN, J; TEJADA, J. Y TOMÁS, M. (1992): Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos, Actas del I Sympósium Internacional sobre dirección escolar. Universidad de Deusto. Bilbao.
- GONZÁLEZ ROSAS, J.L. (1993): *Contruucció del pensament pedagógic en alumnes de magisteri*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- HANSON, M. Y ULRICH, C. (1992): "El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico", en *La dirección como factor clave de la calidad de la enseñanza*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Ed. Mensajero, Bilbao, pp.69-86.
- HARGREAVES, D.H. (1986): *Las relaciones interpersonales en educación*. Ed. Narcea, 3ª, Madrid.
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Ed. La Muralla, Madrid.
- PASCUAL, R.; VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Ed. Mensajero, Bilbao.
- SMITH P.B. Y PATERSON, M.F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Ed. Pirámide, Madrid.
- TEIXIDÓ, J. (1995a): "Els factors interns de la direcció escolar. Revisió dels estudis realitzats". Universidad de Girona. Documento policopiado.

TEIXIDÓ, J. (1995b): *Percepcions i Expectatives entorn de la direcció escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

TEIXIDÓ, J. (1996): *El factors interns de la direcció escolar*. Ediciones de la Universitat de Girona.

5. NOTAS

1. A raíz del análisis de buena parte de los estudios realizados en el ámbito del estado español que, de una u otra forma, consideran los factores internos de la dirección escolar, se pone de manifiesto que constituye una área de estudio poco desarrollada, con una carencia considerable de sustentamientos teóricos, que se nutre fundamentalmente de aportaciones puntuales, recogidas en el marco de investigaciones e informes que versan sobre aspectos diversos de la dirección

2. Ello no es óbice, no obstante, para que, dada la necesidad de un enfoque pluriparadigmático que se deriva de la complejidad inherente a los fenómenos sociales (GUBA I LINCOLN, 1985), sean también tenidas en consideración las aportaciones procedentes de otras manera de ver i analizar la realidad social: el análisis estadístico de los datos constituye una característica básica del enfoque positivista así como la pretensión de orientar los resultados a la acción lo es de la perspectiva socio-crítica.

3. Explicables, entre otros factores, por la diversa cantidad y calidad de la información a que cada uno tiene acceso, por la interpretación que cada uno realiza de los procesos mentales de los demás (metacognición), por los esquemas previos, por la posición que la persona ocupa dentro de la organización, etc.

4. Al mandar los cuestionarios a los centros se tiene en cuenta la diversa proporción de miembros de cada estamento representados en el Consejo Escolar. Los datos que se ofrecen entre paréntesis indican el porcentaje de respuestas correspondiente a cada estamento.

En cuanto a los estamentos considerados, aunque los cargos unipersonales que forman parte del Consejo Escolar quedan delimitados por ley (Art 41 de la LODE), teniendo en cuenta el propósito de la investigación se estima conveniente realizar una distinción entre los directores i los demás miembros del equipo de dirección (jefe de estudios y secretario).

5. Para algunos , la calificación del director como persona *autónoma* es interpretada con connotaciones positivas dado que, a nivel de centro, permite una mayor libertad de acción que facilita la adecuación de la acción educativa al entorno social. Para otros, en cambio, dicha percepción se asocia con interpretaciones de signo negativo dado que se entiende la autonomía como una consecuencia de la situación de abandono y despreocupación en que se encuentra los directores respecto del resto del sistema: "Es autónomo porque, de puertas hacia dentro, puede hacer lo que quiera (horarios, calendarios, presupuesto, currículums...). Mientras mantenga la *paz social* y los problemas no trasciendan al exterior, nadie se preocupa de lo que pasa dentro del centro"