

Dirección Escolar y Liderazgo en Centros de Máxima Complejidad de Tarragona

School Management and Leadership in Disadvantaged Schools of Tarragona

Marta Camarero-Figuerola ¹
Juana-María Tierno-García ²
Charo Barrios-Arós ³
Pilar Iranzo-García ⁴

Universitat Rovira i Virgili

Es importante conocer las condiciones en las que se desarrolla la función directiva en contextos educativos desfavorecidos. Sobre la base de una investigación centrada en el perfil de los directores/as de centros educativos de educación primaria de Tarragona, se analiza la percepción que tienen los directores de su perfil competencial y profesional y la satisfacción en relación al cargo, así como sus visiones sobre compromiso de la comunidad educativa. Mediante la aplicación y análisis de un cuestionario a una muestra representativa, se contrasta la percepción de los directores, en general, con la de los de Centros de Máxima Complejidad (CMC). Los resultados evidencian que los directores de CMC valoran significativamente más alto la propia capacidad de autogestión y la mediación de conflictos. Aunque todos los directores reconocen la necesidad de aumentar la colaboración y el compromiso de las familias, con los proyectos del centro y con los resultados de sus hijos, esta tendencia se manifiesta en mayor grado en los CMC.

Descriptor: Directores escolares, Liderazgo, Escuelas desfavorecidas.

It is important to know the conditions under which the leadership role is developed in disadvantaged educational environments. Based on an investigation focused on the profile of the directors of primary education schools in Tarragona, we analyse: the directors' perception of their competency and professional profile, their satisfaction with the position and their visions about commitment of the educational community. Through the application and analysis of a questionnaire to a representative sample, the perception of the principals, in general, contrasts with that of the directors of the "maximum complexity schools" (CMC). The results show that CMC headmasters significantly value their own self-management capacity and conflict mediation. Although all principals recognize the need to increase family collaboration and commitment with the school's projects and with the academic results of their children, this trend is most evident in CMCs.

Keywords: School principals, Leadership, Disadvantaged schools.

Proyecto LINE2014: "Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la Educación Primaria: análisis y propuestas", financiado por la Universidad Rovira i Virgili y el Banco Santander.

Introducción

Partimos de la premisa de la necesidad de una transformación social basada en la justicia social y que para conseguirlo se deben potenciar escuelas inclusivas. Booth y Ainscow (2000) definen la escuela inclusiva como una escuela segura, acogedora y colaboradora en la que todos sean valorados para que los alumnos obtengan los mayores logros. Desde esta perspectiva de equidad e inclusión educativa de calidad es fundamental romper con los "círculos de desventaja" socioeducativos de los "contextos urbanos" o "contextos de exclusión social"

(Ainscow y West, 2008; Murillo y Hernández, 2011; Iranzo-García, Tierno-García y Barrios-Arós, 2014).

Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social

Una dirección escolar que valore y trabaje la diversidad, la equidad y la justicia social en su centro está potenciando el desarrollo de un “liderazgo inclusivo” (León, 2012), que abandona la acción individual y apuesta por procesos de dirección colectiva en los cuáles se da protagonismo a los distintos miembros de la comunidad escolar (Ryan, 2006).

En ese sentido, entendemos que la inclusión educativa es inherente a la eficacia escolar y, sin duda, la dirección es uno de los factores clave en el éxito educativo (Bolívar, 2010). En las escuelas situadas en contextos desfavorecidos, además de la intervención de los equipos directivos sobre el propio contexto, también influyen otros factores como el trabajo coordinado con otras instituciones (Dyson, 2008).

Centros de Máxima Complejidad (CMC)

Desde la perspectiva que venimos defendiendo, aparecen grandes diferencias entre las escuelas en función de las características de su contexto socio-económico inmediato.

En Cataluña, se ha establecido una clasificación de **centros** considerados **de máxima complejidad** (Generalitat de Catalunya, 2014), a partir de indicadores como: nivel de instrucción y ocupación (desempleo, precariedad) de los progenitores o el número de alumnos extranjeros o con necesidades educativas específicas.

Método

El trabajo que presentamos se enmarca en una investigación que analiza la función directiva de las 217 escuelas de Educación Primaria de la demarcación (Servicios Territoriales de Tarragona). De éstas, 181 son públicas (incluyendo los 28 CMC), 35 concertadas y una privada.

El tamaño de la **muestra** es de 139 escuelas (fórmula para población finita, margen de error: 0,05%).

El **instrumento principal es un cuestionario ad hoc**, para describir, establecer comparaciones entre subgrupos y analizar las relaciones entre las variables. El tratamiento de los datos incluye una lectura descriptiva y un análisis estadístico (ANOVA de un factor).

Resultados

Alcanzamos un 92% de participación (128 directores, que incluyen 19 de CMC). En el cuestionario les pedimos que otorguen a cada ítem una puntuación entre 1 (mínimo) y 5 (máximo). Presentamos **las diferencias estadísticamente significativas** entre las respuestas de directores de **CMC**, con respecto a los de centros sin esta consideración.

En cuanto a **sus propias capacidades de dirección**, en general, todas las competencias son bien valoradas pero “el compromiso ético” es la que consideran más desarrollada, seguida de la “participación” y del “trabajo en equipo”. Perciben como menos desarrolladas las competencias de “liderazgo”, “autonomía” y “autogestión”. En cambio, los **directores de CMC** valoran más positivamente su capacidad de “autogestión” (4,42 versus 3,90).

Respecto a la **situación actual de su centro**, los directores consideran que el aspecto mejor resuelto es “el liderazgo compartido entre el equipo directivo”. Sin embargo, los **directores de CMC** valoran mejor la “mediación de conflictos” (4,47 versus 3,99). El ítem señalado con menor puntuación por el conjunto de directores es la “colaboración de las familias en los procesos educativos”. Esta valoración es aún más baja (3,06 versus 3,64) en los CMC, donde también es especialmente baja el “éxito escolar” (3,53 versus 4,03).

Otro aspecto analizado es la **percepción del grado de compromiso** de los diferentes colectivos de la comunidad educativa. Los directores opinan que su propio compromiso con “el funcionamiento del centro” y con “la comunidad educativa” es muy alto. Ligeramente inferior es su percepción respecto al compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias. Los **directores de CMC**, perciben más bajo el “compromiso de las familias con los proyectos del centro y la comunidad” (3,12 versus 3,94), “el compromiso de las familias con los resultados de sus hijos” (3 versus 3,97) y “el compromiso del alumnado con sus resultados” (3,47 versus 4,04).

Por otra parte, la mitad de los directores considera que **el factor más relacionado con la mejora del rendimiento escolar** es “la estabilidad de los equipos docentes”. El 37% de los directores de centros que no son de alta complejidad selecciona el ítem de “apoyo y cooperación de las familias y del profesorado para conseguir mejoras” como influencia positiva en el rendimiento escolar de su centro, frente al 5% de los **directores de CMC**.

Por último, se abordan los aspectos que producen **más satisfacción** a los directores. En general, se señalan: “las tareas realizadas por el equipo directivo”, “la relación de los docentes con el equipo directivo” y “la implicación del equipo docente en el funcionamiento del centro”. Entre los dos colectivos, se observan diferencias significativas en los aspectos que señalan los **directores de CMC** como menores generadores de satisfacción: “el reconocimiento social que reciben como director” (2,84 versus 3,54) y “los procedimientos para gestionar los recursos” (3,50 versus 4,03).

Discusión y conclusiones

Los directores apuntan a la necesidad de desarrollar las competencias de liderazgo, autonomía y autogestión. A juzgar por los resultados, especialmente en CMC, la autogestión se revela como una competencia clave para la que, además, los directores se sienten bien preparados.

También se identifica como un elemento a potenciar la “relación con las familias”, en el sentido de contribución en la mejora de los resultados escolares. El compromiso de toda la comunidad educativa es la vía para obtener mayor reconocimiento social y, en última instancia, contribuir de manera decidida y proactiva al éxito escolar.

Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: UAM.

- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Improving urban school: Leadership and collaboration* (pp. 117-129). Maidenhead: Open University Press.
- Generalitat de Catalunya (2014). Resolución ENS/906/2014 por la cual se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial. Recuperado de <http://legislacion.derecho.com/resolucio-ens-0906-2014-23-abril-2014-departament-d-ensenyament-5643183>
- Iranzo-García, P., Tierno-García, J. M y Barrios-Arós, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 26(2), 229-257.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.