



Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona

Lead or manage: school management performance in Tarragona

Iranzo García, Pilar*. *Universitat Rovira i Virgili*; Barrios Arós, Charo. *Universitat Rovira i Virgili*;
Tierno García, Joana. *Universitat Rovira i Virgili* y Camarero Figuerola, Marta. *Universitat Rovira i Virgili*.

* Datos de contacto: 97755 8090 | pilar.iranzo@urv.cat

Resumen

La dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción del profesorado. Aunque el éxito escolar y la calidad de los sistemas educativos están vinculados al tipo de dirección de cada centro, desconocemos con precisión cuáles son tales modelos y cuáles son los perfiles directivos en nuestro territorio. La evolución legislativa avanza hacia una profesionalización de la función directiva escolar. En Cataluña, la dirección escolar está actualmente reglamentada por tres decretos que regulan explícitamente la autonomía de centros, la dirección y las plantillas de los equipos docentes. Estamos llevando a cabo una investigación que analiza las tendencias generales del ejercicio de la dirección escolar, el perfil de los directores/as y que contrasta esas tendencias con la normativa vigente. Para ello se cuenta con una muestra representativa de centros de educación primaria públicos, concertados y privados de los "Servicios Territoriales de Educación" de Tarragona. Esta investigación cuenta con el soporte del Departamento de Educación y del Centro de recursos pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili. Se ha utilizado un cuestionario destinado a los/las directores/as que recoge su opinión sobre el desarrollo de su función, así como sobre las condiciones que determinan su modelo de dirección. Presentaremos resultados sobre aspectos que están definiendo actualmente el desempeño de la dirección escolar en el contexto analizado (modelo directivo, perfil profesional, formación específica para la dirección, motivación y satisfacción del cargo, entre otros), así como sobre algunas relaciones entre esos aspectos y variables como los años de ejercicio de dirección, el género de los directores y la tipología y tamaño del centro.

Palabras clave: *Dirección escolar, Educación primaria, Liderazgo, Modelos de dirección, Género, Profesionalización.*

Resumen en inglés

Scientific literature considers school management as the second more influential factor in schooling outcomes; the first one is the teacher staff action. Although school success and quality of education systems depends on the type of management of each center, we do not know precisely what are these managerial trends and management profiles in our territory. The legislative evolution moves towards professionalization of school leadership role. In Catalonia, the school management is currently regulated by three decrees that explicitly regulate schools' autonomy of



schools, school headship and teaching teams staff. We are carrying on a research that analyzes the overall trends of the practice of school leadership and the profile of the headmaster and contrasts these trends with current regulations. To do that, we use a representative sample of elementary state schools, state-subsidised schools and private schools in the Territorial Services of Department of Education of Tarragona. This research has the support of the Department of Education and the Center for Educational Resources of Tarragona, as well as, the Institute of Education Sciences of the Universitat Rovira i Virgili. It has been used a questionnaire intended to the principals that picks up their opinions on the development of its function, as well as the conditions that determine their principalship model. We present results on issues that are currently defining the performance of school leadership in the analyzed context (management model, professional profile, specific training for leadership, motivation and satisfaction with the position, among others), as well as some relations between these aspects and variables, such as years of experience as headmaster, gender of principals and the type and the size of the school.

Palabras clave en inglés: *School Leadership, Elementary Education, Leadership, Management Models, Gender, Professionalization.*

Introducción

Autores como Apple y Beane (1997) contribuyeron a asociar el éxito escolar con la participación democrática de la comunidad educativa dando visibilidad a experiencias de éxito en contextos asociados a bajas expectativas educativas. Tanto la investigación de carácter etnográfico como la mixta deben estar al servicio de la mejora social en general y del cambio educativo en particular.

La dirección pedagógica se considera decisiva para el éxito escolar y la calidad de los sistemas educativos (Gairín y Castro, 2010; Informe McKinsey, 2010) considerándose, incluso, el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción de los docentes (Waite y Nelson, 2005; Mulford, 2006; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; OCDE, 2008; Bolívar, 2010). Aunque la literatura científica reclama más investigación sobre la dirección escolar, sobre todo, desde el punto de vista de su profesionalización, indagar en su desempeño entraña una elevada complejidad en tanto función multidimensional, con fuerte carga moral y conformada por competencias organizativas, curriculares, relacionales, entre otras, y roles de liderazgo e innovación, técnicos, administrativos, de representación, etc. En todo caso, la profesionalización de los directores escolares está en la agenda internacional y las universidades están implicadas, además de en su formación, en la investigación del mismo proceso de profesionalización.

En trabajos anteriores hemos investigado aspectos como la autoevaluación institucional colaborativa para una dirección escolar de éxito con soporte de la universidad en un proceso de investigación-acción (Iranzo, Barrios, Tierno, 2008; Iranzo, Barrios, Tierno, En prensa); la creación de redes de colaboración entre equipos directivos de una zona escolar que atiende comunidades educativas con necesidades preferentes (Iranzo, Tierno, Barrios, 2008a,b); el desarrollo legislativo en España y



en Cataluña de la función directiva (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). La perspectiva de análisis a partir de estudios de caso, debe complementarse con estudios que ofrezcan una visión más general de la dirección en contextos concretos.

En este trabajo presentamos resultados parciales de una investigación en la que se analizan los modelos de dirección escolar en relación a aspectos que describen tendencias generales de su ejercicio y que permiten contrastar el perfil de los directores/as con las exigencias y definiciones de la normativa vigente. Para ello se cuenta con una muestra representativa de centros de educación primaria públicos, concertados y privados de los “Servicios Territoriales de Educación” de Tarragona. Se cuenta también con el soporte del Departamento de Educación y del Centro de Recursos Pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili. En concreto, se analizan aspectos relativos al compromiso con el éxito escolar de directores y comunidad educativa y su relación con factores como el tipo de centro, la experiencia en la dirección y el género. La investigación también pretende cruzar esa información con las características de los contextos educativos en los que están inmersos, pero las condiciones de acceso a esta información (tipo de datos disponibles y complejidad de su interpretación) no permiten todavía ofrecer resultados.

Marco teórico y objeto de estudio

La comunidad científica internacional asume la necesidad de una capacitación específica y profesional para el desarrollo de la función de liderazgo. La OCDE (2009) identifica cuatro líneas de actuación prioritarias: redefinir las responsabilidades y funciones del liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

En ese sentido, en las políticas educativas de los países de la OCDE, el liderazgo entendido como un modelo profesional ha evolucionado desde el aislamiento y la supervivencia hacia redes de líderes que trabajan conjuntamente y desarrollan competencias directivas, con compromiso hacia la sociedad y la comunidad educativa (Hopkins y Higham, 2007; López y Lavié, 2010; Bolívar, 2012).

En Europa se han desarrollado –principalmente– tres modelos de dirección en relación al grado de descentralización educativa de cada país: dirección pedagógica-profesional, dirección buro-profesional, dirección buro-participativa (Estruch, 2002a, 2002b).

En España, fundamentalmente por cuestiones histórico-culturales, se ha dado una singular “no profesionalización”, frente a la mayoría de países europeos e, incluso, una baja disponibilidad a ocupar cargos de dirección (Antúnez, 2000; Estruch, 2002a y b; Batanaz, 2005; García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010). Así, como consecuencia de los modelos legales de dirección y del ejercicio que, en realidad, desarrollan los directores, su rol profesional sería más el de “primus inter pares” que el de autoridad pedagógica (García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Cantón y Arias, 2008). Es evidente que si pretendemos el éxito en las sociedades marcadas actualmente por severas dificultades y crecientes desigualdades socio-económicas y culturales, se



necesitan personas que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen procesos de transformación, con una preparación técnica adecuada y con actitud y compromiso con la escuela, con la educación y con la sociedad (Murillo, 2006). En ese sentido, se están impulsando –con despliegues lentos y desiguales entre las distintas comunidades autonómicas españolas- leyes y políticas dirigidas a la profesionalización de la función directiva.

En Cataluña, la Ley de Educación (LEC, 2009) vincula la autonomía de centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y apuesta por su profesionalización por medio de dos decretos referidos expresamente a la gestión y dirección de centros:

- El Decreto de autonomía de los centros educativos (Generalitat de Catalunya, 2010a), que propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos.
- El Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente (Generalitat de Catalunya, 2010b). Se diferencian dos figuras directivas establecidas por la LEC: personal directivo profesional docente, que ejercerá en centros complejos y de difícil gestión, y personal directivo docente, que lo hará en el resto. En ambos casos se regulan los requisitos y los procedimientos de acceso al cargo, así como la vinculación del proyecto educativo a los indicadores de éxito y a la evaluación del ejercicio de la dirección.

Estos decretos proponen un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos y avanzan en la profesionalización, como mínimo, en la definición de funciones y en el reconocimiento profesionales (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). Más recientemente, el Decreto 39/2014 por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes, conocido como el "decreto de plantillas" (Generalitat de Catalunya, 2014), aboga por que el liderazgo de los equipos directivos incluya la capacidad de seleccionar parte del perfil de la plantilla del profesorado del centro, con lo que se esperaba una mayor incidencia de los proyectos de dirección en la función directiva y en el desarrollo de los centros.

Metodología

Los resultados que presentamos se inscriben en una metodología descriptiva, según la define Best (1982). El principal instrumento de recogida de datos es un cuestionario elaborado adhoc, y fundamentado en un análisis bibliográfico y en los resultados de investigaciones precedentes. Tras la revisión y permiso por parte de la administración educativa, se pidió a los centros seleccionados que contestaran el cuestionario on-line. Este instrumento contempla los siguientes bloques de contenido: datos centro, datos director/a, acceso al cargo, formación específica para la función directiva, ejercicio del cargo, modelo de dirección, satisfacción y resultados. Las preguntas son de diferentes tipos: cerradas, de escala, etc. pero, en la medida de lo posible, se priorizan las preguntas abiertas para obtener opiniones y visiones más introspectivas y vivenciales de los directores/as. Para el análisis de los resultados, hemos utilizado el programa estadístico SPSS.



Muestreo

La población base de la que parte la investigación está compuesta por los 217 colegios (públicos, concertados y privados) de las seis comarcas que forman parte de los Servicios Territoriales de Educación de Tarragona. Se ha determinado una muestra representativa de la siguiente manera:

- Para calcular el tamaño de la muestra, se parte de la fórmula estadística para población finita con un margen de error del 0.05%, resultando un total de **139 centros**.
- La composición de la muestra ha seguido el criterio probabilístico (muestreo aleatorio), de una muestra estratificada proporcionalmente a los diferentes tipos de centro (público, concertado y privado) y a las diferentes comarcas (para garantizar la representatividad geográfica).
- En el caso de las ZERs (Zona Escolar Rural), además de mantener el criterio aleatorio en su elección, se pretende incluir en el estudio el conjunto de escuelas de cada zona escolar rural para analizar las ZERs como contextos singulares.

En la siguiente tabla se resumen la composición de la muestra y los porcentajes de participación:

Tabla 1. Composición de la muestra

Educación Primaria	Población Total (STE Tarragona)	Muestra	Cuestionarios válidos	% de Participación
Centros Públicos	181	116	112	96,55%
Centros Concertados	35	22	15	68,18%
Centros Privados	1	1	1	100,00%
Totales	217	139	128	92,09%

Caracterización de la muestra

En nuestro estudio han participado 89 directoras y 39 directores (69,5% y 30,5% del total de la muestra, respectivamente). El % de docentes mujeres y hombres en el conjunto de las comarcas que conforman la Delegación Educativa de Tarragona es 83,76 y 16,24 respectivamente, por lo que estaríamos hablando sólo de una cierta masculinización de la dirección en la zona.

La edad de los directores/as encuestados va desde los 31 hasta los 65 años, con una media aritmética de 50,49 años (desviación típica:7,40). De las 125 personas que contestan a esta pregunta, el 60,8% tiene entre 50 y 59 años, el 26,4% tiene entre 40 y 49 años, sólo el 12,8% tiene menos de 40 o más de 60 años.

En cuanto a la experiencia profesional en la dirección escolar, va desde 2 meses hasta un máximo de 30 años. La mayoría de los encuestados/as declara que lleva más de 9 años dirigiendo una escuela (47,58% de un total de 124 respuestas válidas). A este dato habría que sumar un colectivo (31,45%) con entre 5 y 8 años de experiencia. El grupo de directores/as más noveles se compone de un 13,71% de directores/as con una experiencia de entre 2 y 4 años, más otro 7,26% que lleva, como mucho, un año en el cargo.



Resultados

Presentamos un primer análisis sobre las funciones que dicen llevar a cabo los directores y su percepción de dificultad, sobre las tareas inherentes al cargo y sobre el compromiso de los diferentes agentes de la comunidad educativa, de forma que pueden inferirse algunos rasgos de los modelos de dirección que pueden desarrollar. Cuando las variables género, experiencia en el cargo o edad ofrecen datos significativos, los remarcamos. Similar tratamiento hacemos respecto del modelo de dirección (liderazgo, coordinación o gestión) que se autoatribuyen.

En relación a las funciones:

Se les pregunta sobre el cumplimiento de las que indica la normativa vigente en Cataluña (LEC, 2009).

El 95,4% de los directores/as manifiesta llevar a cabo todas estas funciones en grado máximo aunque con ligeras oscilaciones: la más ejercida es la genérica de “Organización y funcionamiento del centro” aunque, como se verá, con dificultades. En general, resulta más interesante analizar los niveles de dificultad en la implementación de las mismas.

Alrededor del 72% de los directores perciben la mayor dificultad en el desarrollo de funciones relacionadas con la “Dirección pedagógica y liderazgo”; lo es más para los hombres que para las mujeres, y también para aquellos directores que tienen, o bien, entre 40 y 49 años de edad, o entre 5 y 8 años de experiencia.

Otras funciones también difíciles de llevar a cabo (sin diferencias de género) serían “Representación de la Administración en el centro” con un 43% (más difícil para los directores con una experiencia entre 5 y 8 años), “Relación con la comunidad escolar” con un 50% de valoraciones altas (más fácil para los directores con menos experiencia), y “En materia de gestión” con un 58% (más difícil para los directores con una experiencia entre 2 y 4 años).

La dificultad en el desarrollo de funciones referidas a la “Organización y funcionamiento del centro”, es especialmente percibida por el 60 y 65% de los directores que tienen una edad entre 40 y 49 años (83%) y el colectivo con una experiencia entre 2 y 4 años. En relación a esa función, el “Establecimiento de jornadas y horario del personal” y el ejercicio de “Jefe de personal” son percibidos menos difíciles a medida que aumenta la experiencia directiva. En esta última también es menor la percepción de dificultad por parte de las mujeres y por parte del colectivo de más de 60 años y con mayor experiencia (que están en su tercer mandato).

El modelo de dirección con el que definen su ejercicio se basa principalmente en la gestión (46%), en el liderazgo (29%), en la coordinación (17%) y solo un 8% lo basa en “otros” aspectos. Los directores/as que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función “Dirección pedagógica y liderazgo” (35%), mientras que esa función es menos difícil para el porcentaje de directores que se inscriben en un modelo de liderazgo (19%) o de coordinación (12%).

La síntesis de esas tendencias se recoge en la tabla 2.



Tabla 2. Dificultad en el desarrollo de funciones

	Género	Edad	Experiencia	Modelo
Representación de la Adm. en el centro			5 y 8 años	
Dirección pedagógica y liderazgo	hombres	40 - 49 años	5 y 8 años	gestión
Relación con la comunidad escolar			1 año o menos	
Organización y funcionamiento del centro		40 - 49 años	2 y 4 años	
En materia de gestión		39 años o -	2 y 4 años	
Como jefe de personal	hombres	60 años o +	9 años o más.	
En materia de jornadas y horario del personal		40 - 49 años	1 año o menos	

En relación a las tareas inherentes al cargo

Más del 90% de directores, independientemente de los años de experiencia como director, considera que realizan en alto grado las actuaciones inherentes a su cargo, según la normativa vigente. Destaca, sin embargo, que “Impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros” sería desarrollada habitualmente por solo un 50% (de los cuales, el 33% son mujeres y 17% hombres; un 62% tienen entre 2 y 8 años de experiencia; y un 45% tiene entre 40 y 60 años de edad). Los directores que más impulsan la coordinación del proyecto educativo con otros centros son mayoritariamente los que dicen liderar (67%), seguidos de quienes opinan que coordinan (48%) y gestionan (35%).

En relación al grado de compromiso de directores/as, profesores, familias y comunidad

No se perciben diferencias atendiendo al género. El 98% de los directores considera que su compromiso con el funcionamiento del centro y con la comunidad educativa es muy alto. Asimismo, la mayoría de los directores considera que el nivel de compromiso de los profesores es alto, tanto en relación con el éxito escolar (95%) como con los proyectos del centro (91%) y la familia (93%). En opinión del 72% y del 67% de los directores el compromiso de las familias es alto en relación a los proyectos del centro-comunidad y a los resultados de sus hijos/as, respectivamente.

Existe un porcentaje ligeramente superior de directores que opinan que el compromiso del alumnado con los proyectos del centro y con la comunidad es alto (79%) en comparación con el compromiso del alumnado con sus propios resultados (75%).

Son los directores que están en la franja de edad 50-59 años los que otorgan una valoración general más alta del compromiso de todos los agentes de la comunidad. Aun así, llama la atención que los de mayor experiencia perciben un compromiso menor en todos los colectivos de la comunidad, especialmente en lo que se refiere al compromiso del profesorado “con el éxito escolar” y el compromiso de las familias “con los proyectos educativos” y de los alumnos con “sus resultados”.



Estos mismos ítems son valorados más alto por los directores con una experiencia entre 5 y 8 años. Por último, señalar que el colectivo con una experiencia entre 2 y 4 años es el que percibe en mayor medida el compromiso de los alumnos “con los proyectos del centro”.

Los directores que “gestionan” consideran alto el propio compromiso (43%) y el compromiso del profesorado con el “éxito escolar” y los “proyectos del centro” (42%). Quienes dicen liderar, perciben un alto compromiso un 27% y un 16% quienes dicen coordinar.

Dato remarcable es el ítem referente al “compromiso de las familias con los resultados de sus hijos” que es reconocido con un valor especialmente alto por un 32% de los directores que se definen bajo un modelo de liderazgo, frente a los que se definen desde un modelo de gestión (9,8%) o de coordinación (5,7%).

Conclusiones

Estamos convencidas de la oportunidad y conveniencia de este estudio con pretensiones de representatividad sobre la dirección escolar, nos congratulamos de la respuesta obtenida para ello y asumimos los límites del acceso a la información y de su interpretación. Sabemos que el trabajo contextualizado que los investigadores podemos realizar junto a los directores es, junto a la evolución rigurosa de las leyes educativas, el foco central de la mejora de la función directiva y fuente de conocimiento para su profesionalización (Ainscow y West, 2008; Barrios, Iranzo, Tierno, 2013; Iranzo, Tierno, Barrios, En prensa). En nuestro caso y por el momento, subrayamos algunas de las tendencias que a partir de la información analizada nos parecen relevantes.

En ese sentido, la función de liderazgo pedagógico se percibe altamente difícil y eso sería congruente con el rol todavía prevalente de “primus inter pares” (García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Cantón y Arias, 2008) de los directores, más cercano a la docencia que al liderazgo y derivado de la no profesionalización de esta figura. Desde el punto de vista del género en relación al desarrollo de funciones directivas, esa misma función así como la de gestión de recursos humanos resulta más difícil para los directores. Según algunos estudios el liderazgo transformacional ‘femenino’, que prioriza el desarrollo personal y se centra en la mejora de la escuela, se concretaría en una atención a los detalles, la emocionalidad, las redes, y el crecimiento (Coronel, Carrasco y Moreno, 2012). Hargreaves (1996) se ocupó también del género en el desarrollo de los cambios educativos y resaltó el carácter femenino de la colaboración y de la ‘ética del cuidado’ respecto al masculino de la colaboración forzada y de la ‘ética de la justicia’.

En relación con el modelo de dirección que dicen desarrollar, se daría congruencia entre todas las respuestas relacionadas y quienes dicen liderar también coordinan los recursos, incluidos los que tienen que ver con la colaboración con otros centros, aludiendo a rasgos del liderazgo distribuido y contextualizado (Hopkins y Higham, 2007). Respecto al compromiso, si bien se da diversidad de posiciones en función de la experiencia en la dirección y la edad, las tendencias más resaltables son que respecto a las familias, se percibe mayor colaboración en el proyecto general que en lo



encaminado al éxito escolar. Pasaría algo similar respecto a los mismos alumnos. Esos datos, similares a los que encontramos en Iranzo, Tierno y Barrios (En prensa), obligan a reflexionar acerca de si es posible liderar una escuela con una baja confianza en sus propios protagonistas. Parece ontológicamente imposible y el dato apuntaría a la necesidad de regenerar la capacidad de los directores para dirigir los centros con visiones creativas, socializadoras y potenciadoras que aminoren las tendencias a la desconfianza y el cansancio que se observa en algunos grupos de directores con muchos años de experiencia. Esa misma experiencia en contextos poco edificantes desde el punto de vista de liderazgos, digamos, profesionales, podría situarlos en modelos gerencialistas más herederos de patrones burocráticos y acomodaticios que de las formas de ser director que precisan las circunstancias actuales. Se ha visto, finalmente, como la dificultad en la realización de algunas funciones apunta a franjas de edad y ciclos vitales o de carrera que deberemos también atender en el conjunto del estudio.

Bibliografía

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008) Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid. Narcea.
- ANTÚNEZ, S. (2000) La acción directiva en las instituciones educativas. Barcelona: ICE-Cuadernos de Educación.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (Comps.)(1997) Escuelas democráticas. Madrid. Morata, 4a. Ed.(2005)
- ARAMENDI, P; TEIXIDÓ, J. y Bernal, J. (2009). Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. Revista de Educación, 11, 119-136.
- BARRIOS, CH.; IRANZO, P. y TIERNO, J.M. (2013) Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (3), 371-387.
- BATANAZ, L. (2005) El acceso a la dirección escolar: Problemas y propuestas. Revista Española de Pedagogía, 232, 443-470.
- BEST, J.W. (1982) Como investigar en educación. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 19-106.
- BOLÍVAR, A. (2012) Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis. XXI Jornadas de ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), dedicadas a "Reforma y cambio en tiempos difíciles". Disponible en: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files
- CANTÓN, I. y ARIAS, A.R. (2008) La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. Revista de Educación, 345, 229-254.



- CORONEL, J.M.; CARRASCO, M.J. y MORENO, E. (2012) Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 1-15.
- ESTRUCH, J. (2002a) Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona. Praxis.
- ESTRUCH, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009) Llei d'educació. (LEC). DOGC, 5422, de 16.07.2009, 56589-56682.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010a) Decret d'autonomia dels centres educatius. DOGC, 5686, de 05.10.2010, 61485-61519.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010b) Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC, 5753, de 11.11.2010, 82840-82863.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014) Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. DOGC, 6591, de 25.03.2014.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010) Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- GARCÍA OLALLA, A.; POBLETE, M. y VILLA, A. (2006) La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. XXI. *Revista de Educación*, 8, 13-34.
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. y HIGHMAN, R. (2007) System leadership: mapping the landscape. Disponible en: <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf>
- INFORME MCKINSEY&CO (2010) How the world's most improved school systems keep getting better. Disponible en: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- IRANZO, P.; BARRIOS, R. y TIerno, J.M. (2008) Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad. *Aula de Innovación Educativa*, 171. 38-43.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, R. (2008a) La coordinación docente. Clave para construir un proyecto colectivo, *Cuadernos de Pedagogía Monográfico: Prácticas contra la exclusión social*, 382, 32-35.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, R. (2008b) És possible la col•laboració entre la família i l'escola en contextos de dificultat?. *Guix*, 348, 33-39.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, CH. (En prensa) Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*.
- LEC (2009) Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. DOGC, 5422, de 16 de julio de 2009.



- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42
- 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), 71-92
- MULFORD, B. (2006) Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 50(3), 4-9.
- MURILLO, F. J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- OCDE (2008) *Improving School Leadership. Education and training Policy. Vol 1, Policy and Practice*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- OCDE (2009) Mejorar el liderazgo escolar. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- WAITE, D. y NELSON, S. (2005) Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-406