



## ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA (\*)  
RAQUEL BARRIO HERNÁNDEZ (\*)

**RESUMEN.** En este artículo se analiza la ocupación real de los directivos de centros docentes de primaria a través de la medida del tiempo que emplean éstos en las diferentes tareas no lectivas, y la relación que esta actuación directiva tiene sobre algunos procesos de funcionamiento del centro. Se concluye que la mayoría de este tiempo se dedica a actividades administrativas y de gestión, seguido de las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, los contactos con los padres y madres y el desarrollo personal, situación bastante generalizada en el resto de países comunitarios. Asimismo se ha obtenido una clasificación de los directivos, en función del empleo del tiempo, en líderes pedagógicos, directivos burocráticos y directivos burocrático-pedagógicos. Esta tipología se distribuye de forma desigual en función del tamaño y la titularidad del centro. Se ha encontrado relación entre esta tipología y algunas de las variables de funcionamiento de centro estudiadas, como los temas tratados en reuniones del claustro, la participación de los padres y madres, y los criterios de evaluación del centro, lo que permite afirmar que la distribución del tiempo es una variable a tener en cuenta en los estudios sobre eficacia escolar.

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación sobre el trabajo de los directivos en los centros docentes se ha desarrollado con gran efervescencia en estos últimos años, quizá como consecuencia de la mayor preocupación por la eficacia y la mejora de los centros y del convencimiento de su relación con ellas.

Desde la década de los ochenta ha aumentado el interés entre los investigadores por la *eficacia escolar* (Creemers, 1994, 1996; Reynolds, 1985; Scheerens, 1992; Scheerens y Creemers, 1989; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989) y han proliferado también los trabajos en torno a la *mejora de las escuelas* (Bolam, 1982, 1996;

Fullan, 1992; Hopkins, 1996; Hopkins y Lagerweij, 1996; Murphy y Hallinger, 1993; Ramsay y Clark, 1990). En ambas corrientes se ha destacado el papel determinante de los directivos del centro y, de hecho, en los países en donde más se están desarrollando (Reino Unido, Países Bajos, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda), a menudo están relacionadas con líneas de estudio referentes a la dirección escolar, como «dirección basada en la escuela» (*school-based management*), planificación del desarrollo, dirección estratégica o dirección eficaz (Cheng, 1986, 1994, 1996; Dimmock, 1993; Dunham, 1995a; Findley y Findley, 1992; Glover *et al.*, 1996a, 1996b; Mortimore, 1993; Reynolds *et al.*, 1996). En

(\*) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación y Cultura.

España existe poca tradición en el desarrollo de trabajos al amparo de estos paradigmas («mejora de las escuelas» y «eficacia escolar»). Algunas excepciones las constituyen la investigación sobre innovaciones en los centros llevada a cabo por el *Grup de Recerca sobre l'Educació a Catalunya* (Sancho *et al.*, 1993), la revisión de Coronel (1996) y el estudio realizado en el CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) como aportación española a un proyecto de la OCDE en el que se elaboraron dos modelos empíricos de eficacia de centros docentes en España.

Actualmente están surgiendo iniciativas dirigidas a hacer confluír estos paradigmas. Por un lado, algunos autores coinciden en su intento de integrar la investigación sobre eficacia escolar con la línea de «dirección basada en la escuela», partiendo de su estrecha relación (Cheng, 1996; Dimmock, 1993; Dunham, 1995a). Por otro, Reynolds *et al.* (1996) proponen eliminar barreras y construir un nuevo paradigma donde confluyan los conocimientos de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En esa línea, Robert Bollen (1996) destaca la importancia de la dirección escolar en ambas corrientes y llega a afirmar que «el líder educativo de la escuela parece ser una persona clave en la integración de eficacia escolar y mejora de la escuela, capaz de poner en marcha la idea de mejora escolar hacia una mayor eficacia» (Bollen, 1996, p. 29).

De esta manera, en todo intento de mejorar las escuelas y hacerlas más eficaces es necesario considerar como tema clave de investigación la labor de los directivos en los centros, especialmente las tareas que desempeñan en su trabajo diario que contribuyen a conseguir este objetivo.

La investigación sobre dirección de centros docentes se ha desarrollado por caminos muy variados. Murillo, Barrio y Pérez Albo (1998), en un trabajo reciente donde establecen el estado de la cuestión sobre la investigación en dirección escolar,

distinguen cinco líneas de estudio: dirección y rendimiento académico; género y dirección escolar; tareas y conductas de los directivos; percepciones de los directivos sobre su trabajo; y desarrollo profesional. Más específicamente, el profesor Coronel (1994) trabaja sobre las investigaciones relativas al trabajo de los directores en los centros escolares y destaca siete temas: la conducta para la solución de problemas, la toma de decisiones, la visión, la dimensión ética, el poder, la satisfacción en el trabajo y, por último, el empleo del tiempo.

En primer lugar, en la línea de *conducta para la solución de problemas* se han estudiado los comportamientos de los directores y directoras ante una situación conflictiva, detectando las principales diferencias entre los más y menos eficaces y entre noveles y expertos, teniendo también en cuenta el tipo de problema y el contexto en el que surge. Se incluyen aquí estudios sobre posibles clasificaciones de problemas a los que se enfrentan los directivos, las fases de que consta el proceso de su resolución, las estrategias más frecuentes y la influencia de factores personales y profesionales. Leithwood es uno de los autores que ha estudiado las estrategias y recursos que parecen determinantes en la resolución de problemas, principalmente: comunicación y participación, conocimiento del sistema escolar y de los recursos externos a la escuela, flexibilidad cognitiva, etc. (Leithwood y Stager, 1986, 1989).

Otro grupo importante de investigaciones aborda el tema de la *toma de decisiones* de los directivos, fundamentalmente las fases del proceso de toma de decisiones y sus componentes: esferas de influencia, grados de autonomía, obstáculos, estrategias y grado de interacción (Harling, 1984). Se trata de un aspecto primordial en la función directiva, que determina en gran parte la eficacia de sus actuaciones, y que además está muy relacionado con la fun-

ción evaluadora que corresponde a la dirección escolar, necesaria como paso previo a la toma de decisiones.

En la toma de decisiones se pone de manifiesto especialmente el *poder* de los directivos, que es otro de los temas en el que han incidido diversos trabajos y constituye otra de las líneas de investigación. Se estudian, entre otros aspectos, los estilos de poder, la naturaleza de poder que puede ser distributiva o colectiva (Lilly, 1989), la política en la implicación de los padres, la negociación con los grupos de interés, la conducta de poder (influencia-autoridad-coerción) relacionada con variables de eficacia (Kshensky y Muth, 1989) y la facilitación del poder mediante determinadas actividades, denominada liderazgo facilitador (Conley y Goldman, 1994).

Una cuarta línea de trabajo, denominada *visión*, está constituida por aquellos estudios que analizan la adaptación al medio, el logro de objetivos, la capacidad de coordinación, los tipos de visión: organizativa, de futuro, personal, y estratégica (Manasse, 1986), la comunicación (Bolster, 1989; Gougeon, Hutton y McPherson, 1990), las influencias de las características personales y contextuales, etc.

Existe un quinto grupo de investigaciones cuyo contenido gira en torno a la *dimensión ética* de los directivos escolares, tratando cuestiones como: dilemas éticos, niveles de razonamiento ético, naturaleza de sus valores, clasificación de éstos (valores de principio, valores de consecuencia, valores de consenso y valores de preferencia) y su proyección en la práctica de la dirección (Kirby, Paradise y Protti, 1990; Begley y Leithwood, 1990).

Un nuevo grupo de estudios se centra en la *satisfacción en el trabajo* y analiza las percepciones que los directivos tienen de su función y la forma en que inciden sobre la misma aspectos como el liderazgo eficaz, la eficacia escolar, el sentimiento de realización, el reconocimiento por parte de otros, las actitudes, moral y conducta de

profesores y alumnos, motivación por factores internos frente a la desmotivación por factores externos, y la influencia de la estabilidad en el cargo (Friesen, Holdaway y Rice, 1983; Holdaway y Johnson, 1990). Existen varios trabajos en nuestro país que se centran en este tema (Álvarez, 1994; Armas, 1996, 1997; Bernal, 1995; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Villa *et al.*, 1998).

Hemos dejado para el final el grupo de investigaciones que versan sobre el *empleo del tiempo* por parte de los directivos, por ser éste el marco de nuestro estudio. El objetivo de esta serie de trabajos es contrastar la ocupación real de los directores y directoras escolares con las competencias establecidas por la legislación, mediante el estudio del tiempo que dedican a las diferentes tareas, ya que se considera un indicador importante a la hora de evaluar las actuaciones reales del directivo escolar.

La literatura más relevante al respecto se puede estructurar en dos grandes grupos. Por un lado, una serie de trabajos estudian el tiempo como un recurso más de la escuela que es necesario administrar. Como consecuencia del auge del movimiento «Gestión para la Calidad Total» (*Total Quality Management*), con origen en el mundo empresarial y aplicado posteriormente al ámbito escolar, surge la línea *time management*, que abarca teorías y sugerencias sobre la gestión eficaz del tiempo por parte de los directivos escolares (Adair, 1983; Antúnez, 1995a, 1995b; Burnstad, 1996; Dunham, 1995b; Thody, 1991; Viñas, 1994). Se considera que la gestión eficaz del tiempo, tanto a escala individual, como de equipo o de todo el colegio, es un requisito para alcanzar la eficacia en el trabajo. Pero esta habilidad parece ser difícil de adquirir y ésta es otra de las razones por las que proliferan los manuales y guías destinados a los directivos, en los que se enumeran recomendaciones para optimizar el uso que hacen de su tiempo de trabajo. Se han identificado la

falta de tiempo y la dificultad para administrarlo como algunos de los principales problemas a los que se enfrentan los directivos escolares, especialmente los que empiezan a ejercer esta función. Dunning (1996) agrupa los problemas en tres categorías, según estén relacionados con factores internos, factores externos o con el personal del centro. Los resultados muestran que los problemas internos son los que más presionan a los que ocupan el cargo desde hace poco tiempo y dentro de éstos, la gestión del tiempo propio es el más señalado (un 60% de los directivos lo considera un problema serio o muy serio). Además, esta escasez de tiempo para realizar las numerosas funciones que se les asignan contribuye significativamente al aumento de otros problemas relacionados con muchas tareas, como la observación del trabajo y del progreso en las clases, la administración general, la toma de decisiones, el establecimiento de prioridades y el descubrimiento de las rutinas del colegio.

Las investigaciones realizadas en el contexto español que han analizado los principales problemas que encuentran los equipos directivos respecto a las diferentes áreas de la dirección (Bernal y Jiménez, 1992; Villa y Gairín, 1996; Villa *et al.*, 1998) incluyen la falta de tiempo. En casi todos los siete grupos de problemas que establecen Villa y Gairín (relacionados con el entorno, la administración educativa, planteamientos institucionales, funcionamiento de la estructura, funcionamiento del equipo, clima del centro y propio funcionamiento), tanto en el sector público como en el privado está presente el problema de la escasez de tiempo. Bernal y Jiménez también concluyen su investigación afirmando que los directivos sienten que el tiempo del que disponen no es suficiente para desarrollar adecuadamente sus tareas, y que la mayoría del tiempo lo dedican a cumplimentar documentos oficiales, coordinar actividades del centro y atender a padres y visitas.

Dentro de los diversos roles que asume el director, existe un aspecto poco considerado en los análisis y estudios sobre función directiva y necesidades de formación, y es el descrito por Gairín (1995) como la «dirección de sí mismo». Este rol directivo reúne seis grupos de tareas: el autoconocimiento, el control del estrés, la asunción del cargo, el control de los asuntos personales, la formación personal permanente y, por último, el uso racional del tiempo personal. Con el fin de proporcionar una ayuda a los directivos en esta última tarea, Antúnez (1995a, 1995b, p. 414) ha elaborado dos instrumentos de análisis del uso del tiempo personal, que han sido utilizados en actividades de formación para la dirección. Los objetivos que subyacen a estos instrumentos son:

- Identificar la existencia de un problema relativo al uso del tiempo personal.
- Mostrar una voluntad decidida por solucionarlo.
- Identificar hechos y situaciones que suelen originar un excesivo consumo de tiempo poco provechoso.
- Determinar entre ellos los que generan los efectos no deseados más importantes.
- Identificar causas.
- Diseñar un plan de acción en función de las causas.

Frente a esta serie de estudios en torno a la gestión eficaz del tiempo de los directivos se encuentra otro grupo de investigaciones que analizan el tiempo empleado por éstos en cada tarea, agrupados bajo el término inglés *time on task* (Gross y Furey, 1987; Kmetz y Willower, 1982; Helps, 1994; Maiden y Harrold, 1988; Osborne y Wiggins, 1989; Pavan y Reid, 1990, 1991; Roney, 1990; Selman, 1991; Vaill, 1986). En ellos, además de realizar una descripción de la distribución del tiempo, se relacionan estas medidas reales con las expectativas o deseos que manifiestan los directivos sobre este uso de su tiempo, con otras varia-

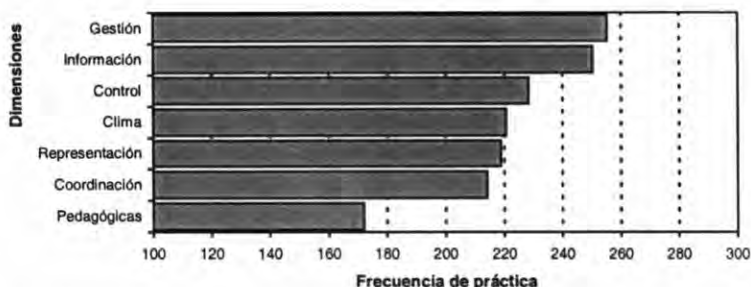


bles demográficas o profesionales, con el tipo de centro o con el tipo de tareas, y se elaboran modelos de distribución del tiempo. Es en esta línea donde se centrará el contenido de este trabajo.

Las pocas investigaciones realizadas en nuestro país en torno a la ocupación real de los directores y directoras han utilizado como medida escalas de frecuencia de dedicación a determinadas tareas (Gimeno, 1995; Armas, 1997), y no cantidad de tiempo dedicado. No obstante, se pueden considerar pertenecientes a una misma línea de investigación, la cual tiene por objeto determinar qué hacen realmente los directivos escolares en el desempeño de su cargo. Gimeno (1995) clasifica sus actividades en siete dimensiones según el tipo de funciones desempeñadas: de asesoramiento pedagógico, de coordinación, de clima

social, de control, de difusión de información, de gestión y de representación. En su estudio analiza lo que opinan los directivos sobre la adecuación de cada una de las tareas a la función de dirección, su importancia para el buen funcionamiento del centro, el grado de conflictividad y la frecuencia de realización. Interesa detenerse en los resultados obtenidos en éste último aspecto, pues tiene una vinculación directa con la distribución del tiempo de los directivos. Los índices de frecuencia obtenidos para cada actividad oscilan entre 100 y 300. Como se aprecia en el gráfico I, las actividades menos practicadas son de tipo pedagógico y de coordinación, mientras que las que presentan mayores índices de frecuencia son las tareas de gestión, difusión de información y control.

GRÁFICO I  
Estimación de las actividades realizadas por los directivos



Fuente: GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE, 1995, p. 199.

Análogamente, el profesor Manuel Armas (1997) analiza las tareas directivas agrupándolas en dos dimensiones: el profesional del currículum abierto e innovador y el profesional de la organización escolar autónoma. Estas dos dimensiones corresponden a roles diferentes, según las tareas que agrupan, y ambas son necesarias para conseguir la excelencia en la labor directiva, armonizando el liderazgo instructivo y el organizativo. En su investi-

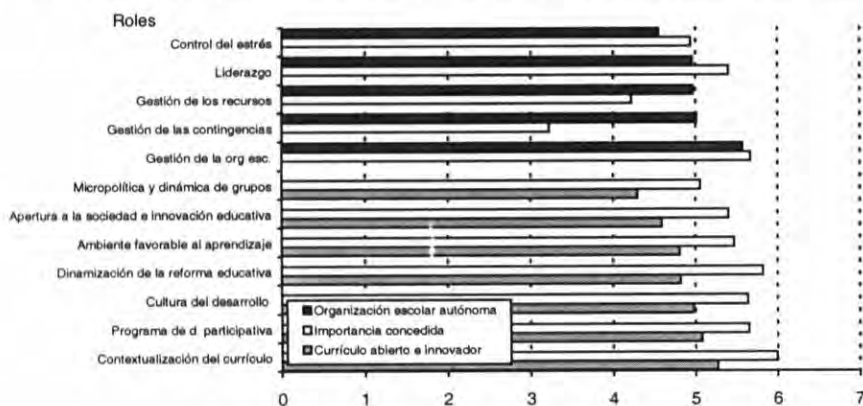
gación recoge, por un lado, la importancia que los directivos conceden a cada una de las tareas especificadas, en una escala de 1 (poco importante) a 7 (muy importante). Por otra parte, obtiene de ellos una estimación de la frecuencia con que realizan dichas tareas, también en una escala de 1 (poco frecuente) a 7 (muy frecuente). Entre las consideradas más importantes, que constituyen la imagen deseable del director, predominan las pertenecientes a la

dimensión curricular (5,57), frente a la importancia concedida a la dimensión organizativa (4,69). Esta diferencia es pequeña y revela que ambas dimensiones son consideradas importantes. Sin embargo, en las tareas más frecuentemente practicadas, que constituyen la imagen real, la dimensión organizativa supera a la curricular (5,01 frente a 4,83).

Este autor considera que la figura del directivo escolar está evolucionando hacia un modelo equilibrado formado por las dos dimensiones (Armas, 1997). En este sentido, se muestra optimista, afirmando que el predominio de la dimensión organizativa tiende a disminuir y que la figura del directivo centrado casi exclusivamente en tareas burocráticas empieza a reducirse.

Resulta más interesante observar los datos correspondientes a cada uno de los roles ejercidos por el director, que dependen a su vez de las tareas desempeñadas. No se trata de funciones independientes, sino que tienen una entidad dinámica y las tareas organizativas y curriculares se entrelazan entre sí. Como se aprecia en el gráfico II, los roles ejercidos con mayor frecuencia son la gestión de la organización (5,57), contextualización del currículo (5,27), programa de dirección participativa (5,08) y gestión de las contingencias (5,01). Las tareas menos frecuentes corresponden a los roles: conocer la micropolítica y dinámica de grupos (4,30), el control del estrés (4,55) y la apertura a la sociedad e innovación educativa (4,59).

GRÁFICO II  
Frecuencia e importancia de las tareas del directivo de centros docentes



Fuente: ARMAS CASTRO, M.: «Dirección de centros en reforma. De la supervivencia a la excelencia», *Organización y gestión educativa*, 2 (1997), p. 9-14.

Otra investigación que analiza las tareas que desempeña el directivo en la práctica cotidiana es la realizada por Antúnez (1991) en la Universidad de Barcelona, que no ha sido publicada, pero de la que tenemos algunas conclusiones. Se trata de un análisis de la práctica directiva sobre una muestra de 100 directores y directoras de centros públicos de primaria de Cataluña,

a partir del cual se clasifican las tareas directivas en 16 roles agrupados en siete bloques: personales (dirección de sí mismo), interpersonales, de información y comunicación, organización central, gestión de recursos, innovación y de contingencia. Los resultados de la investigación confirman lo obtenido en otros estudios internacionales referentes al tiempo dedicado a las tareas

directivas y a la fragmentación del trabajo diario que obliga a dedicar escasos minutos a cada actividad, además de dedicar gran parte de este tiempo a llevar problemas de reunión en reunión (Antúnez, 1995a).

De la investigación realizada en España que se ha analizado se concluye que los directivos de centros docentes dedican una mayor cantidad de tiempo a actividades relacionadas con tareas burocráticas, administrativas y de gestión y menos a tareas ligadas a cuestiones pedagógicas. Sin embargo, también se ha encontrado que los directivos consideran que tienen mayor importancia las cuestiones relacionadas con aspectos de coordinación y liderazgo pedagógico.

Se observa, asimismo que hay varios aspectos sobre los que no se tiene información, como son cuánto tiempo se dedica a cada tarea y con qué factores están relacionadas las posibles diferencias, qué tipo de directivos es el que predomina en España o qué incidencia tiene la diferente distribución de tiempo en la dinámica general del centro.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación pretende:

- Estudiar cómo reparten su tiempo los directivos de centros docentes de primaria en España.
- Analizar si existen diferencias en la distribución del tiempo destinado a las distintas tareas directivas en función de la titularidad del centro, el tamaño del mismo y la estabilidad del director.
- Definir posibles grupos de directivos en función de cómo distribuyen el tiempo que dedican a las diferentes tareas que le son asignadas, y caracterizar cada uno de ellos.
- Estudiar qué variables del centro docente están relacionadas con

cada una de las tipologías de directivos antes definidas.

## METODOLOGÍA

Los datos sobre la actividad de los directivos en nuestro país que utilizaremos en esta investigación proceden de una encuesta realizada por la OCDE, que forma parte del proyecto INES (1996) sobre indicadores internacionales de la enseñanza. Estos datos se refieren a la proporción de tareas docentes sobre las no docentes y al porcentaje de tiempo dedicado a cada una de estas últimas, como las de tipo administrativo, de relación con los padres, etc. Se dispone también de información sobre otras variables (tipo y tamaño del centro) que permiten dividir la muestra en grupos y analizar las diferencias.

El *universo* de estudio está constituido por todos los directivos de centros de primaria de España. Se realizó un muestreo proporcional por titularidad del centro, resultando una *muestra* de 437 directores y directoras de centros de primaria, de los cuales 296 pertenecen a centros públicos, 120 a centros privados concertados y 10 a centros privados no concertados.

Las *variables* analizadas se refieren tanto a las características y actividades del directivo como a las del centro docente. Respecto a las primeras, se analizaron, entre otras, el *número de horas* dedicadas a tareas docentes y no docentes y, dentro de éstas, las dedicadas a tareas administrativas, liderazgo pedagógico, contactos con los padres, desarrollo personal y otros (variables que, posteriormente, fueron recodificadas para convertirse en porcentaje de tiempo dedicado a distintas tareas), y la *estabilidad* del directivo (si llevan más de cuatro años en el cargo o menos). En este trabajo se ha entendido por tareas de liderazgo pedagógico aquellas actividades relacionadas con la coordinación en el desarrollo del currículo, elaboración de

horarios, elección de libros de texto y tecnologías educativas, evaluación del funcionamiento del centro, conservación y utilización de los registros de evaluación del centro, conservación y utilización de los registros de evaluación del alumnado, asesoramiento del profesorado y desarrollo profesional del mismo. De esta forma fue reflejado en las explicaciones contenidas en el instrumento utilizado para la recogida de datos.

Respecto a las variables relacionadas con las características de la vida de los centros se analizaron, entre otras: *trabajo en equipo* (frecuencia de reuniones y temas tratados en ellas, y frecuencia de trabajo en equipo); *evaluación* (frecuencia y carácter de las evaluaciones, instrumentos utilizados y retroalimentación de los resultados); *atención a la diversidad* (agrupamiento de los alumnos); *participación de padres y madres* (información que se les proporciona, participación en el proceso educativo de sus hijos y en la toma de decisiones, otras formas de participación y asociaciones de padres); y *datos generales* (tipo de centro, número de alumnos, plantilla del centro, criterios de admisión de los alumnos, extensión del colegio).

El *instrumento* utilizado para la recogida de datos es un cuestionario elaborado *ad hoc* por el proyecto INES para todos los países participantes, destinado al director. Por tanto, las respuestas deben ser consideradas como las opiniones del director. El cuestionario consta de siete dimensiones: estabilidad del director en el puesto, dirección o liderazgo escolar, trabajo en equipo del personal directivo y docente, seguimiento y evaluación, atención a la diversidad, actitud hacia la mejora de los resultados y por último la participación de padres y madres en la escuela. Junto a estos grupos de datos se recogieron datos generales del centro como el tipo y tamaño del centro, el número de alumnos matriculados y de personal del centro y otros datos de infraestructura. En este estudio se han empleado solamente algunos datos de los obtenidos a partir de este cuestionario,

que son los que han constituido las variables anteriormente mencionadas.

La *recogida de datos* se realizó mediante envío por correo de los cuestionarios durante la primavera de 1995.

Para responder a los objetivos planteados se utilizaron diversas *técnicas de análisis de datos*: Además de los pertinentes análisis descriptivos, análisis factoriales de varianza, análisis de cluster, tanto jerárquicos como no jerárquicos, H de Kruskal-Wallis, etc.

## RESULTADOS

### ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE LOS DIRECTIVOS

Los directivos de centros docentes de primaria dedican un promedio de 18,74 horas a la semana a realizar tareas directamente relacionadas con labores directivas; el resto del tiempo, hasta completar su jornada laboral, está destinado a actividades lectivas. Hay diferencias muy importantes en esa cifra promedio en función de la *titularidad* del centro. Efectivamente, mientras que los directivos de centros públicos dedican 17,48 horas a labores directivas, los de centros privados completa o parcialmente subvencionados con fondos públicos dedican 21,30 horas, y los de centros privados no concertados 30,60 de media.

También el *tamaño* del centro resulta una variable que explica gran parte de la varianza del número de horas dedicadas. Los directivos de centros con menos de 10 unidades (pequeños) dedican 10,34 horas a la semana, los de centros de 11 a 20 unidades, 18,72 horas, y los más grandes, de más de 20 unidades, una media de 24,61 horas. Estas diferencias se mantienen en centros públicos y privados concertados (tabla I). En los centros públicos, la normativa establece la carga lectiva de los directivos en función del tamaño del centro, de tal forma que aquellos que dirigen centros grandes tienen menos horas asignadas a tareas lectivas.



TABLA I

*Número medio de horas de dedicación a tareas directivas por parte de los directivos de centros de primaria, por tamaño y titularidad del centro*

TITULARIDAD	TAMAÑO DEL CENTRO			TOTAL
	PEQUEÑOS (<11 unidades)	MEDIANOS (11-20 unidades)	GRANDES (>20 unidades)	
Públicos	9,5	17,8	23,6	17,5
Concertados	13,2	20,0	26,1	21,3
Privados n.c.	—	30,4	37,3	30,6
<i>Total</i>	<i>10,3</i>	<i>18,7</i>	<i>24,6</i>	<i>18,7</i>

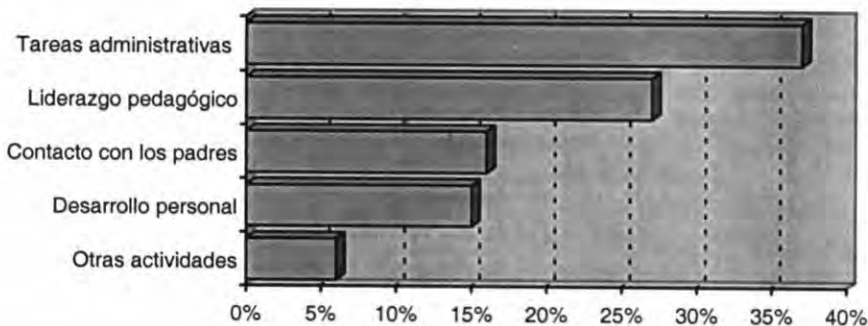
El núcleo del presente trabajo consiste en analizar cómo distribuyen los directores y directoras esas horas dedicadas a tareas directivas. Como se señaló en el apartado de metodología, se han clasificado las tareas en cinco grupos: administrativas y organizativas, liderazgo pedagógico, contactos con padres y madres, desarrollo profesional y otras actividades no lectivas. Para compensar las diferencias encontradas en el monto total de horas de dedicación en función de la titularidad del centro o de su tamaño se ha trabajado con el porcentaje de tiempo dedicado a cada tarea.

El gráfico III muestra la distribución global del tiempo dedicado a cada una de

las tareas directivas por parte de los directores y directoras de centros de primaria en España. En él se observa que el grupo de tareas al que le dedica mayor tiempo es el relativo a cuestiones administrativas y de organización, con el 36,44% del tiempo; a continuación se encuentran las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico (26,7%), contactos con padres y madres (15,6%) y desarrollo personal (14,95%), quedando un 6,31% del tiempo para el apartado de «otras tareas no lectivas» (6,31%). Estos datos son coherentes con los encontrados en otras investigaciones sobre la distribución del tiempo de los directivos (Armas, 1997; Gimeno, 1995).

GRÁFICO III

*Distribución de las tareas no docentes de los directivos de centros de primaria en España*



Los directivos dedican la mayor parte del tiempo que ocupan en tareas directivas a cuestiones relacionadas con el *funcionamiento administrativo* del centro. Para profundizar más sobre este dato se ha indagado la incidencia que ejercen sobre él tres variables: la *titularidad* del centro, el *tamaño* del mismo y si el directivo es *experimentado* (es decir lleva más de 4 años en el cargo) o no (menos de 4 años en el cargo). Para realizar tales cálculos se han eliminado los centros privados no concertados por tener pocos datos.

Se ha realizado un análisis factorial de varianza para comprobar si existen diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas en función de estas tres variables, por separado y en interacción. Los resultados del mismo (tabla II) indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función de la estabilidad, de la interacción titularidad-estabilidad y de la interacción de las tres variables consideradas.

TABLA II  
Resultados del análisis factorial de varianza para el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas por tamaño del centro, titularidad del mismo y estabilidad del director

Fuente de variación	F	Sig de F
Tamaño	1,14	,320
Titularidad	15,61	,000
Estabilidad	0,05	,820
Tamaño x titularidad	0,17	,847
Tamaño x estabilidad	0,08	,923
Titularidad x estabilidad	6,54	,011
Tamaño x titularidad x estabilidad	4,40	,013
Modelo	3,47	,000

De esta forma, el porcentaje de tiempo que los directivos de centros públicos dedican a tareas administrativas es significativamente mayor que en el caso de centros concertados (tabla III). Igualmente, son aquellos menos experimentados de los centros públicos los que más tiempo dedican a estas tareas, mientras que los poco experimentados, pero de los centros concertados, son los que emplean el menor porcentaje de tiempo.

Se observa también una interacción significativa entre la *titularidad* y el

*tamaño* del centro junto con la estabilidad del directivo sobre el tiempo que éste dedica a las tareas administrativas. De este resultado se puede concluir que el colectivo que más tiempo emplea en este tipo de actividad es el constituido por directivos de centros públicos de tamaño medio con poca experiencia en el cargo. Por el contrario, los que menos se ocupan de tareas administrativas pertenecen a centros concertados pequeños y llevan poco tiempo desempeñando el puesto.

Tabla III  
*Porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas por los directivos de centros de primaria en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de la estabilidad del directivo*

		Dir. no estables (<4 años en el cargo)	Dir. estables (>4 años en el cargo)	Total
C. públicos	Pequeño	41,50	30,79	35,36
	Medio	43,19	39,19	40,67
	Grande	38,27	39,87	30,14
	<b>Total</b>	<b>41,06</b>	<b>36,76</b>	<b>38,56</b>
C. concertados	Pequeño	23,54	37,19	31,44
	Medio	30,29	34,89	32,49
	Grande	32,48	29,93	31,31
	<b>Total</b>	<b>30,06</b>	<b>33,64</b>	<b>31,79</b>
Total	Pequeño	38,08	32,11	34,56
	Medio	38,73	37,06	37,64
	Grande	36,33	36,65	36,50
	<b>Total</b>	<b>37,63</b>	<b>35,58</b>	<b>37,00</b>

La segunda actividad más realizada por los directores y directoras de centros de primaria es aquella relacionada con el *liderazgo pedagógico*. Sin embargo, como puede observarse en la tabla IV, los resultados del análisis factorial de la varianza con las variables tamaño del centro, titularidad

y estabilidad del directivo muestran que no hay diferencias significativas en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas de liderazgo pedagógico en función de ninguna variable ni de la interacción entre ellas. Sólo hay diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad el centro.

TABLA IV  
*Resultados del análisis factorial de varianza para el porcentaje de tiempo dedicado a liderazgo peagógico por tamaño del centro, titularidad del mismo y estabilidad del directivo*

Fuente de variación	F	Sig de F
Tamaño	2,79	0,63
Titularidad	7,90	0,05
Estabilidad	0,07	,789
Tamaño x titularidad	1,47	,232
Tamaño x estabilidad	0,04	,963
Titularidad x estabilidad	2,58	,109
Tamaño x titularidad x estabilidad	0,33	,722
Modelo	2,16	,016

Según puede observarse en la tabla V, los directivos de centros concertados de primaria dedican proporcionalmente más tiempo a tareas pedagógicas que los de centros de enseñanza primaria de titularidad pública.

Tabla V  
*Porcentaje de tiempo dedicado a liderazgo pedagógico por los directivos de centros de primaria en función de la titularidad del centro, su tamaño y la estabilidad del directivo*

		Dir. no estables (<4 años en el cargo)	Dir. estables (>4 años en el cargo)	Total
C. públicos	Pequeño	23,45	27,80	25,96
	Medio	23,02	24,11	24,23
	Grande	25,13	25,60	25,39
	<b>Total</b>	<b>23,56</b>	<b>25,80</b>	<b>25,00</b>
C. concertados	Pequeño	28,79	24,64	26,39
	Medio	28,44	26,60	27,56
	Grande	33,86	31,58	32,82
	<b>Total</b>	<b>30,87</b>	<b>28,17</b>	<b>29,57</b>
Total	Pequeño	24,47	27,18	26,08
	Medio	25,09	26,89	26,35
	Grande	28,32	27,69	27,99
	<b>Total</b>	<b>25,92</b>	<b>27,13</b>	<b>27,00</b>

Respecto al porcentaje de tiempo dedicado a *contactos con los padres y madres*, los análisis realizados muestran un buen número de diferencias significativas. Efectivamente, los directivos de centros concertados dedican mayor porcentaje de tiempo que los de centros públicos a contactos con los padres. Existe también una interacción significativa entre la titularidad del centro y el tiempo que lleva la persona ocupando el cargo. Los directivos de centros públicos que llevan menos años desempeñando funciones directivas dedican poco tiempo a relacionarse con los padres, especialmente si lo comparamos con el que emplean los que cuentan con pocos años de experiencia de los centros concertados, que son los que más se ocupan de esta tarea.

Por otra parte, la titularidad y el tamaño del centro interactúan significativamente con la estabilidad del directivo, de tal forma que los que más tiempo dedican a los contactos con los padres son los poco experimentados de centros pequeños concertados. Sin embargo, los directivos con poca experiencia de centros también pequeños pero públicos son los que menos se relacionan con ellos.

Por último, se ha estudiado si las tres variables analizadas influyen en el porcentaje de tiempo dedicado a *desarrollo personal*. Los análisis muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de tiempo que los directivos dedican a tareas de desarrollo personal en función de su estabilidad y de la interacción tamaño y titularidad. Igualmente, se han encon-



trado diferencias significativas en la interacción de las tres variables analizadas.

Los datos muestran, en primer lugar, que los directivos menos experimentados dedican más tiempo relativo a actividades de desarrollo personal (15,72% de media) que sus compañeros que llevan más tiempo dedicándose a tareas directivas (14,31%). En segundo lugar, se observa, manipulando las variables tamaño y titularidad del centro, que los directivos que más porcentaje de tiempo le dedican a tareas de desarrollo personal son los que ejercen sus funciones en centros pequeños (menos de 8 unidades) de titularidad pública (18,89% de media), frente a sus colegas, también de centros públicos, pero de tamaño medio (13,85% de media). En tercer lugar, como se ha comentado, se han encontrado diferencias en la interacción entre las tres variables. Así, el directivo tipo que más porcentaje de tiempo dedica a tareas relacionadas con el desarrollo personal es el que trabaja en un centro público, pequeño y que lleva más de 4 años en el cargo (18,85%), y el directivo tipo que menos tiempo ocupa (11,25%) desempeña sus tareas en un centro pequeño concertado y lleva más de 4 años en el cargo.

#### **TIPOLOGÍAS DE DIRECTIVOS Y SU INCIDENCIA EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO**

El tercer objetivo planteado era establecer grupos o tipologías de directivos en función de cómo distribuyen su tiempo dedicado a tareas directivas. Para ello se utilizó la técnica del análisis de cluster. En primer lugar, se realizó un análisis jerárquico en función de las cinco variables que definen la distribución del tiempo dedicado a tareas no docentes; de esta manera, se detectó la existencia de tres grupos claramente diferenciados. Posteriormente, se realiza-

ron los cálculos para hacer un análisis de cluster no jerárquico para tres grupos donde se caracterizaran los mismos y se situara cada director en uno u otro.

De esta manera, atendiendo a la distribución del tiempo de los directivos, puede establecerse una tipología de tres grupos básicos (tabla VI):

- El primero de ellos (grupo A) se define porque los directivos que lo componen dedican un mayor porcentaje de su tiempo no lectivo a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico que el resto de los grupos, pero dedican poco tiempo relativo a tareas administrativas. De esta forma, puede ser catalogado como el grupo de los directivos «líderes pedagógicos». Al mismo pertenece el 44,5% de los directores y directoras de centros de educación primaria del Estado español.
- El segundo (grupo B) dedica, de media, más del 60% del tiempo a actividades de carácter administrativo y organizativo. Igualmente, y en comparación con los otros grupos, dedica muy poco tiempo a tareas de liderazgo pedagógico y contactos con los padres. Serán denominados «directivos organizativos». Este es el grupo minoritario, pertenecen al mismo apenas el 15,3%.
- El tercer grupo (grupo C) se encuentra en una posición intermedia en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas y de liderazgo pedagógico, pero es el que más tiempo dedica a los contactos con los padres y madres. Constituyen el grupo denominado directivos «equilibrados». A estas características corresponde el 40,2% de los directores y directoras de centros de educación primaria.

Tabla VI  
*Caracterización de los grupos de directivos*

VARIABLES	A	B	C	F	P
Tareas administrativas	26,14	64,49	39,29	494,55	,000
Liderazgo pedagógico	34,34	13,60	20,69	183,52	,000
Contactos padres	15,81	10,71	17,44	18,55	,000
Desarrollo personal	16,75	9,30	15,06	20,71	,000

Como era de esperar, la distribución de los directivos en esos tres grupos es diferente en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de si el director lleva más o menos de 4 años en el cargo (tabla VII). Prácticamente la mitad de los docentes que asumen las funciones de dirección en centros públicos de primaria distribuyen sus tareas no lectivas de tal forma que entran en el grupo etiquetado como directivos equilibrados, mientras que el 37% son líderes pedagógicos y poco más del 15% directivos administrativos. Esta distribución es radicalmente diferente a la que se encuentra en los centros concertados, donde la gran mayoría (62,5%) son líderes

pedagógicos y apenas el 8% son directivos administrativos.

Análogas descripciones pueden ser hechas al analizar la distribución de los tipos de directivos en función del tamaño de los centros. En la tabla VIII se encuentran todos los datos, sólo cabe destacar la mayor cantidad de directivos líderes pedagógicos en los centros pequeños y de directivos administrativos en los centros medianos. La distribución de esta tipología, sin embargo, no ofrece diferencias en función de si el docente que realiza las funciones directivas lleva más o menos de cuatro años en el cargo.

Tabla VII  
*Distribución de los tipos de directivos en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de si el directivo lleva más o menos de 4 años en el cargo*

Tipo de centro		A	B	C
Titularidad	Público	37,4%	17,8%	44,8%
	Concertado	62,5%	8,9%	28,6%
Tamaño	Pequeño	52,7%	11,8%	35,5%
	Mediano	41,0%	18,8%	40,3%
	Grande	43,9%	13,7%	42,4%
Estabilidad	Poco experimentado	42,5%	17,2%	40,3%
	Experimentado	45,8%	13,9%	40,3%
<b>TOTAL</b>		44,5%	15,3%	40,2%

Una vez establecidas estas tipologías de directores y su distribución en función de variables como la titularidad y el tamaño del centro y el tiempo que llevan en el cargo, es interesante analizar la relación existente entre estas tipologías y los procesos que acaecen en los centros. Dicho de otra forma, ¿es posible encontrar diferencias significativas en diversas variables de proceso del centro en función de si el directivo es un líder pedagógico, un directivo centrado en la administración o equilibrado?

Los datos indican que, efectivamente, hay diferencias. Para facilitar la interpretación se ha optado por ofrecer los resultados agrupados en cuatro grandes conjuntos de variables: trabajo en equipo de los docentes, evaluación de los alumnos, actitud hacia la mejora de los resultados y participación de los padres. La idea es analizar si hay diferencias en esas características de los centros en función de si el directivo es de un tipo u otro.

Al analizar las variables que conforman el grupo de *trabajo en equipo de los maestros*, destacan, en primer lugar, las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los temas que son tratados en las reuniones del claustro. Como puede observarse en la tabla VIII, mientras que no hay diferencias entre los centros con directivos líderes pedagógicos y aquellos más centrados en tareas administrativas y de gestión, sí las hay entre éstos y los directores equilibrados en el porcentaje de tiempo que se dedica en el claustro a diferentes temas. Efectivamente, mientras que en las reuniones del claustro de los centros con directivos líderes administrativos dedican más tiempo a temas educativos, en los centros con directivos «equilibrados» se centran proporcionalmente más en temas administrativos, organizativos y de índole práctica. Estas diferencias, se reitera, son estadísticamente significativas con una muestra representativa a nivel estatal.

Tabla VIII  
*Porcentaje de tiempo que dedica el claustro de profesores a temas educativos, administrativos y otros en función de la tipología del directivo y resultados del análisis de varianza*

VARIABLES	A	B	C	F	P
Temas educativos	63,96	63,14	57,13	5,18	,006
Temas administrativos	28,00	31,47	35,58	7,69	,001
Otros temas	8,04	5,39	7,29	1,39	,251
Desarrollo personal	16,75	9,30	15,06	20,71	,000

Por el contrario, los resultados no muestran diferencias significativas en la frecuencia de trabajo en equipo de los docentes. En el estudio se ha analizado la frecuencia con que se reúnen los docentes del centro (tanto en reuniones formales como informales) para:

- Planificación del currículo escolar.
- Preparación de clases o series de clases.

- Colaboración con colegas en sus actividades docentes.
- Preparación de materiales didácticos.
- Debates sobre los resultados educativos de los alumnos.
- Debates sobre comportamiento y disciplina de determinados alumnos o grupos de alumnos.

- Debates sobre los objetivos globales del currículo del centro.
- Análisis de aspectos negativos y positivos del funcionamiento del centro.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en esas variables en función de la tipología del director, exceptuando en la variable *debates sobre los resultados educativos de los alumnos*. Según los mismos, la frecuencia de debates sobre los resultados es significativamente mayor en centros donde el directivo se encasilla en la tipología «líder pedagógico» que en los centros donde el directivo es del tipo «gestor administrativo».

El segundo bloque de variables del centro analizadas es el que hace referencia a la *evaluación* de los alumnos, concretamente dos aspectos: los fines de la evaluación y los procedimientos o instrumentos.

Se consultó a los directivos de los centros con qué fines se utiliza en el centro la información obtenida de los registros del progreso del alumnado. Los resultados muestran la siguiente imagen:

- Preparar informes para enviar a padres y madres: 96%
- Proporcionar al profesorado del curso siguiente información referente al alumnado: 89%

- Evaluar el funcionamiento del centro: 64%
- Elaborar las pertinentes adaptaciones curriculares: 60%
- Seleccionar a los alumnos para programas especiales: 42%
- Distribuir a los alumnos en grupos de trabajo: 13%

El análisis de las diferencias en los fines de la evaluación en función del tipo de directivo que está a la cabeza del centro muestra que no son estadísticamente significativas.

Por el contrario, sí se ha encontrado una pequeña diferencia en los procedimientos de evaluación utilizados por el profesorado. Como puede observarse en la tabla IX, no hay diferencias significativas en la utilización de exámenes o pruebas escritas, pruebas orales y preguntas de clase, observación de los alumnos, análisis de los trabajos y tareas escolares y entrevistas. Sí las hay en la utilización de cuestionarios de actitudes, siendo los centros en los que el directivo es del grupo A (líder pedagógico) los que más lo hacen y los que menos los usan son aquellos a cuya cabeza está un directivo del tipo «equilibrado» (C).

Tabla IX  
*Procedimientos de evaluación en función de la tipología del directivo*

Procedimientos de evaluación	A	B	C	$\chi^2$	p
Exámenes o pruebas escritas	195,63	211,34	193,07	1,6688	0,4341
Pruebas orales y preguntas en clase	193,61	197,10	200,72	0,4400	0,8025
Observación de alumnos en tareas	190,17	185,77	208,83	4,5756	0,1015
Análisis de trabajos y tareas	198,08	185,33	200,23	1,0787	0,5831
Cuestionarios de actitudes	208,36	201,41	182,74	5,0596	0,0797
Entrevistas	198,78	206,00	191,61	0,9008	0,6374



Muy relacionadas con estas variables se encuentran otras que han sido agrupadas bajo el epígrafe *actitud hacia la mejora de resultados*. Se trata de analizar si la tipología del directivo incide en el interés del centro en su conjunto por mejorar los resultados de los alumnos. En la tabla X se ofrece un resumen de los resultados. El dato más relevante hace referencia a los

criterios globales de evaluación del centro en su conjunto. Efectivamente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en esa variable en el sentido de que los centros con un directivo de carácter administrativo tienen criterios globales de evaluación en mayor medida que aquellos con un directivo del tipo líder pedagógico.

Tabla X  
*Actitud hacia los resultados en función de la tipología del directivo*

Actitudes	A	B	C	$\chi^2$	p
Se comparan con los de alumnos de otros centros	187,94	198,68	197,51	1,291	0,5244
Se comparan con los de hace 5 años	188,28	206,55	184,46	1,909	0,3849
Se utilizan para mejorar la praxis pedagógica	147,85	155,50	161,55	2,669	0,2632
Se utilizan para mejorar la praxis docente	161,70	184,41	173,49	3,464	0,1769
Se informa sobre los resultados en secundaria de antiguos alumnos	181,18	201,69	205,36	4,679	0,0964
Existen criterios de evaluación individual de los alumnos	187,26	207,25	190,51	3,358	0,1865
Existen criterios globales de evaluación del centro en su conjunto	172,87	222,65	187,38	12,971	0,0015

El último aspecto analizado es el de la *participación de padres y madres* en el centro de primaria. Los resultados muestran que no hay diferencias en el porcentaje de padres que participan en el centro, ni en actividades de enseñanza aprendizaje (un 3% de media), ni en actividades extraescolares o complementarias (21,8%), ni en otras actividades de apoyo (18,7%), en función de la tipología del directivo escolar.

Las diferencias se han encontrado en la existencia de sistemas o procedimientos

para que los padres y madres participen. Como puede observarse en la tabla XI, en los centros donde hay un directivo escolar del tipo «líder pedagógico» hay establecidos menos procedimientos que en los otros dos grupos para que los padres y madres participen en la toma de decisiones en cuestiones relacionadas con los asuntos de personal, mientras que son los centros con directivos de tipo administrativo los que más promueven su participación en las decisiones relativas a gestión económica.

Tabla XI  
*Existencia de sistemas o procedimientos de participación de los padres en la toma de decisiones en función de la tipología del directivo*

Ámbitos de participación	A	B	C	$\chi^2$	p
Currículum	182,56	188,91	188,82	0,4827	0,7856
Planificación del centro	198,99	190,93	181,87	3,3992	0,1828
Gestión económica	198,52	201,65	183,61	4,7018	0,0953
Asuntos de personal	168,07	187,95	189,18	6,1073	0,0472
Organización del centro	193,75	188,16	186,52	0,5173	0,7721

## CONCLUSIONES

El tipo de tareas a la que los directivos de centros de primaria en España dedica un mayor tiempo es a las administrativas y de gestión, seguido de las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, los contactos con padres y madres y el desarrollo personal. Esta distribución es coherente con lo encontrado en anteriores estudios y se repite en los países de la OCDE (OCDE, 1996). De hecho, en España los directivos escolares dedican menor porcentaje de tiempo que la mayoría de los otros a tareas de gestión y administración, aunque también es el país en el que menos horas invierten los directivos en las tareas no lectivas.

Como era previsible, esa distribución no es igual en todos los centros, siendo la titularidad del mismo y su tamaño variables moduladoras que ayudan a explicar esa variabilidad. Efectivamente, según se ha visto, los directivos de centros concertados dedican proporcionalmente más tiempo a tareas pedagógicas que los de centros de titularidad pública y menos tiempo a tareas administrativas.

También el hecho de si el directivo lleva más o menos de cuatro años en el cargo es una variable explicativa, pero no por sí misma, sino en combinación con las anteriores. Los directivos menos experimenta-

dos de centros públicos son los que más tiempo dedican a tareas administrativas, mientras que los poco experimentados, pero de centros concertados, son los que menos porcentaje emplean.

El tercer objetivo era definir grupos de directivos en función de cómo distribuyen el tiempo que dedican a las diferentes tareas que le son asignadas, y caracterizar cada uno de ellos. Se han encontrado tres tipos de directivos: por una parte, el llamado líder pedagógico, mayoritario en los centros de primaria, que dedica una gran parte de tiempo a tareas de coordinación pedagógica; por otra parte, el tipo de «directivo administrativo», en el que predominan las tareas de gestión; por último, un tipo de directivo «equilibrado» en el tiempo que dedica a tareas pedagógicas y administrativas, pero con mayor porcentaje de tiempo dedicado a contactos con padres y madres. Esta tipología tiene una desigual distribución por titularidad del centro y tamaño.

Según los datos, parece que la dinámica de los centros es diferente en función de la tipología del directivo que está a la cabeza. Cierto es que, de todas las variables analizadas, sólo en una pequeña parte se han encontrado diferencias significativas en función del tipo de centro, pero teniendo en cuenta la potencia de la muestra y la calidad del muestreo pueden considerarse

como muy relevantes. No se ha encontrado que los centros con directivos líderes pedagógicos sean mejores que los administrativos, más bien al contrario. En los centros con directivos administrativos y gestores, el claustro dedica más tiempo a discutir temas de carácter educativo, tienen establecidos en mayor medida procedimientos para que los padres y madres participen en la gestión económica y, lo que es más importante, tiene establecidos criterios de evaluación global del centro. Los centros con directivos «líderes pedagógicos», sin embargo, se han mostrado superiores en la utilización por parte de los profesores de procedimientos y técnicas de evaluación menos convencionales, tales como cuestionarios de actitudes.

En todo caso, se ha demostrado que las diferencias en la distribución del tiempo que los directivos dedican a tareas no lectivas es una variable a tener en cuenta en los estudios sobre la calidad de la educación. Según los resultados de este trabajo, está relacionada con procesos educativos diferentes en el nivel escolar, generando, de esta forma, distintos centros que varían en sus dinámicas internas.

De esta forma se plantea la necesidad de que futuras investigaciones aborden esta temática de manera monográfica, posiblemente recogiendo la distribución del tiempo de los directivos con otro procedimiento más directo y contrastándolo con otras variables de proceso y resultado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAIR, J.: *Effective leadership*. London, Pan, 1983.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M.: «Otra alternativa más profesional», en *Cuadernos de Pedagogía*, 22 (1994), pp. 70-71.
- ANTÚNEZ, S.: *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolares de centres públics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Departament de Didàctica i Organització Escolar (Universitat de Barcelona). Investigación inédita, 1991.
- «El uso del tiempo personal de los directivos escolares», en J. GAIRÍN y P. DARDER: *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*, 1995a, pp. 413-422.
- «El control del estrés», en J. GAIRÍN y P. DARDER: *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*, 1995b, pp. 423-427.
- ARMAS CASTRO, M.: «Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares», en *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1996, pp. 419-429.
- «Dirección de centros en reforma. De la supervivencia a la excelencia», en *Organización y gestión educativa*, 2 (1997), pp. 9-14.
- BEGLEY, P. y LEITHWOOD, K.: «The influence of values on school administrator practices», en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (4), 1990, pp. 337-352.
- BERNAL, J. L. y JIMÉNEZ, J.: *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE, 1992.
- BERNAL, J. L.: «La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima», en *Organización y gestión educativa*, 2 (1995), pp. 3-7.
- BOLAM, R.: *Strategies for School Improvement*. Report for the organisation for economic co-operation and development, University of Bristol, 1982.
- «Dirección eficaz para centros», en *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Interna-*

- cional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1996, pp. 403-416.
- BOLSTER, S. J.: «Vision: communicating it to the staff». *Annual meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1989.
- BOLLEN, R.: «La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político», en D. REYNOLDS *et al.*: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana – Aula XXI, 1996, pp. 17-35.
- BURNSTAD, H.: *In search of the precious commodity time: how to use and abuse it*. Informe inédito de investigación, 1996.
- CONLEY, D. T. y GOLDMAN, P.: *Facilitative Leadership: How principals lead without dominating*. Eugene (Oregon), School Study Council, 1994.
- CORONEL LLAMAS, J. M.: «El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación». *Bordón*, 2 (1994), pp. 175-184.
- *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva, Universidad de Huelva Publicaciones, 1996.
- CREEMERS, B.: *The effective classroom*. London, Cassell, 1994.
- «La base de conocimientos de eficacia escolar», en DAVID REYNOLDS, *et al.*: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana – Aula XXI, 1996, pp. 51-70.
- CHENG, Y. C.: «School effectiveness as related to organizational climate and leadership style», en *Educational Research Journal*, 1 (1986), pp. 86-93.
- «Principal's leadership as a critical indicator of school performance: evidence from multi-levels of primary schools», en *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 1994, pp. 299-317.
- «A school-based management mechanism for school effectiveness and development», en *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1996, pp. 35-61.
- DIMMOCK, C.: *School-based management and school effectiveness*. London & New York, Routledge, 1993.
- DUNHAM, J.: *Developing effective school management*. London & New York, Routledge, 1995a.
- «Effective time management», en J. DUNHAM: *Developing effective school management*. London & New York, Routledge, 1995b, pp. 109-114.
- DUNNING, G.: *Management problems of new primary headteachers*. *School Organisation*, 16 (1), 1996, pp. 111-128.
- FINDLEY, B. y FINDLEY, D.: «Effective schools: the role of the principal», en *Contemporary Education*, 63 (2), 1992, pp. 102-104.
- FRIESEN, D.; HOLDAWAY, E. y RICE, A.: «Satisfaction of schools principals with their work», en *Educational Administration Quarterly*, 19 (4), 1983, pp. 35-58.
- FULLAN, M.: *Successful School Improvement*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1992.
- GAIRÍN SALLÁN, J.: «La gestión de sí mismo», en *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis, 1995, pp. 399-409.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): *La dirección de centros. análisis de tareas*. Madrid, CIDE, 1995.
- GLOVER, D. *et al.*: «Leadership, planning and resource management in four very effective schools I», en *School Organization*, 16 (2), 1996a, pp. 135-148.
- «Leadership, planning and resource management in four very effective schools II», en *School Organization*, 16 (3), 1996b, pp. 247-261.
- GOUGEON, T. D.; HUTTON, S. y MCPHERSON, J.: «A quantitative phenomenological study of leadership: social control theory applied to actions of schools principals». *Annual meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1990.



- GROSS, S. y FUREY, S.: *Study of the changing role of the elementary role of principal*. Rockville, Carver Educational Services Center, 1987.
- HARLING, P. (ed.): *New directions in educational leadership*. London, Falmer Press, 1984.
- HELPS, R.: «The allocation of non-contact time to deputy headteachers in primary schools», en *School Organisation*, 14 (3), 1994, pp. 243-246.
- HOLDWAY, E. y JOHNSON, N.: «Perceptions of overall job satisfaction and facet satisfaction of principals». *Annual meeting of the A.E.R.A.*, Boston, 1990.
- HOPKINS, D.: «Estrategias para el desarrollo de los centros», en *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1996, pp. 371-402.
- HOPKINS, D. y LAGERWEI, J.: «La base de conocimientos de mejora de la escuela», en DAVID REYNOLDS, et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana – Aula XXI, 1996, pp. 71-101.
- KIRBY, P. C.; PARADISE, L. y PROTTI, R.: «The ethical reasoning of school administrators: the principled principal». *Annual meeting of the A.E.R.A.*, Boston, 1990.
- KMETZ, J. T. y WILLOWER, D.: «Elementary school principals' work behavior», en *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 1982, pp. 62-78.
- KSHENSKY, M. y MUTH, R.: «Principal power and school effectiveness». *Annual meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1989.
- LEITHWOOD, K. y MONTGOMERY, D.: *Improving the principal effectiveness: the principal profile*. Toronto, OISE Press, 1986.
- LEITHWOOD, K. y STAGER, M.: «Expertise in principal's problem solving», en *Educational Administration Quarterly*, 25 (2), 1989, pp. 126-161.
- LILLY, E. R.: «The determinants of organizational power styles», en *Educational Review*, 41 (3), 1989, pp. 281-293.
- MAIDEN, W. B. y HARROLD, R. I.: «Tools for principals to appraise their own work activities», en *School Organization*, 8 (2), 1988, pp. 211-228.
- MANASSE, A. L.: «Vision and leadership», en *Peabody Journal of Education*, 63 (1), 1986, pp. 150-173.
- MORTIMORE, P.: *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Eficacia y Mejora Escolar. Norrköping, Suecia, 1993.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al.: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE, 1995.
- MURILLO, F. J.; BARRIO, R. y PÉREZ ALBO, M. J.: *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, CIDE (en prensa), 1998.
- MURPHY, J. y HALLINGER, P.: *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. London, Corwin Press, 1993.
- OCDE : *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE, 1996.
- OSBORNE, W. y WIGGINS, T.: «Perceptions on tasks in the school principalship», en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (3), 1989, pp. 367-376.
- PASCUAL, P.; VILLA, A. y AUZMENDI, E.: *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero, 1993.
- PAVAN, B. N. y REID, N. A.: *Building school cultures in achieving urban elementary schools: the leadership behaviors of principals*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
- PAVAN, B. N. y REID, N. A.: *Espoused theoretical frameworks and the leadership behaviors of principals in achieving urban elementary schools*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 1991.

- RAMSAY, W. y CLARK, E.: *New Ideas for effective school improvement. Vision, Social Capital and Evaluation*. London, Falmer Press, 1990.
- REYNOLDS D.: *Studying School Effectiveness*. London, Falmer Press, 1985.
- REYNOLDS, D. et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana – Aula XXI, 1996.
- RONEY, R. : *Time use by teachers and school administrators*. Informe de investigación inédito. Tennessee, 1990.
- SANCHO, J. M. et al.: *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid, CIDE, 1993.
- SCHEERENS, J.: *Effective Schooling: research, theory and practice*. London, Cassell, 1992.
- SCHEERENS, J. y CREEMERS, B. M. P.: «Conceptualizing school effectiveness», en *International Journal of Education Research*, 13 (7), 1989, pp. 691-706.
- SCHEERENS, J., VERMEULEN, C. J. A. J. y PELGRUM, W. J.: «Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations», en *International Journal of Education Research*, 13 (7), 1989, pp. 798-99.
- SELMAN, J. W.: «An analysis of time-on-task perceptions of public and private college administrators». Universidad de Auburn. Informe de investigación inédito, 1991.
- THODY, A.: «Strategic planning and school management», en *School Organisation*, 11 (1), 1991, pp. 21-36.
- VAILL, P.: «The purposing of high-performing systems», en T. SERGIOVANNI y J. CORBALLY (eds.): *Leadership and organizational culture*. Illinois, Univ. Illinois Press, 1986, pp. 85-105.
- VILLA, A. et al. : *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1998.
- VILLA, A. y GAIRÍN, J.: «Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica», en *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1996, pp. 489-555.
- VIÑAS CIRERA, J.: «Organización de los recursos funcionales», en J. GAIRÍN y P. DARDER: *Organización de Centros Educativos. Aspectos Básicos*. Barcelona, Praxis, 1994, pp. 179-204.