



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España)

García-Segura, Sonia; Copé-Gil, Diego; Gil-Pino, Carmen

La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España)

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432044>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51953>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España)

The Understanding and Improvement of Educational Centers through the Analysis of their Management Projects: the Case of Córdoba, Spain

Sonia García-Segura
Universidad de Córdoba, Córdoba, España
sgsegura@uco.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51953>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432044>

Diego Copé-Gil
Universidad de Córdoba, Córdoba, España
diegocopegil@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2028-1685>

Carmen Gil-Pino
Universidad de Córdoba, Córdoba, España
ed1gipim@uco.es

 <https://orcid.org/0000-0002-8062-2250>

Recepción: 03 Septiembre 2022

Aprobación: 05 Enero 2023

RESUMEN:

El presente trabajo se focaliza en los proyectos de dirección dentro del ámbito de la gestión y la dirección de centros educativos. El proyecto de dirección se convierte en una realidad representada por la persona líder pedagógica sobre el modelo ideal de centro educativo al que aspira, de ahí la importancia de su estudio. Estos documentos encierran el modelo de ser humano, de escuela y de sociedad en el que cree dicha persona líder, lo que enlaza inevitablemente con su acción educativa. El estudio que se presenta es una investigación de corte cualitativo, centrada en el análisis documental de nueve proyectos de dirección de diferentes centros educativos de la provincia de Córdoba (cuatro de Educación Infantil y Educación Primaria y cinco Institutos de Educación Secundaria), con el objetivo de explorar el discurso de estos proyectos donde se realiza una caracterización de los propios centros. El análisis de contenido señala que estos idearios persiguen más la reproducción que la transformación y el cambio dentro del ámbito educativo. Los resultados llevan a la conclusión de que en estos documentos sigue existiendo un discurso autoritario, normativo y cerrado, con escasas evidencias de encuentro en valores humanos y con limitada atención al principio de atención a la diversidad. No obstante, sí hay que destacar la importancia que se le da a la participación del alumnado y la familia en la vida del centro, así como la importancia de la comunicación y la información entre la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Escuela primaria, Escuela Secundaria, Administración de la educación, Dirección de colegio, Convivencia pacífica, Proyecto de educación, Liderazgo pedagógico.

ABSTRACT:

This paper focuses on school management projects within the scope of the administration and management of educational centers. The project management becomes a reality represented by the pedagogical leader on the ideal model of educational center to which he or she aspires, hence the importance of its study. These documents enclose the model of the human being, of the school, and of society in which said leader believes; that is, what is inevitably linked to its educational action. This research, in addition to being of a qualitative nature, focuses on the documentary analysis of nine management projects from different educational centers in the province of Córdoba (four Early Childhood Education and Primary Education and five Secondary Education Institutes) with the aim of explore the discourse of these projects where a characterization of the centers themselves is carried out. The content analysis indicates that these ideas pursue reproduction more than transformation and change within the educational field. The results lead to the conclusion that an authoritarian, normative, and closed discourse continues to exist in these documents, with little evidence of encounter in human values and with limited attention to the principle of attention to diversity. However, it is

necessary to highlight the importance given to the participation of the students and the family in the life of the center, as well as the importance of communication and information among the educational community.

KEYWORDS: Elementary School, Secondary School, Education Administration, School Principal, Peaceful Coexistence, Education Project, Pedagogical Leadership.

1. INTRODUCCIÓN

Si se analiza cualquier centro educativo se evidencia que este se mantiene en el difícil equilibrio entre las acciones y las aspiraciones del equipo directivo, el cual funciona intentando acercar lo que sucede a lo que debería suceder. En tal sentido, para Freire (2001) la tarea educativa consiste precisamente en observar y utilizar tal disonancia y unir la acción con la utopía. En cualquier centro educativo confluyen acciones y expectativas que se hallan plasmadas en sus proyectos y programas educativos.

Tomando como punto de partida estas consideraciones previas, y dado que la institución escolar es parte de una unidad organizativa mayor como es la sociedad, conviene ahora cuestionarse sobre su posición y sus funciones en ella. De la revisión de la literatura científica se vislumbra una segunda tensión dialéctica, y es el enfrentamiento entre la reproducción y el cambio en el ámbito escolar. Mientras que para unas personas cumple la tarea de mantenimiento del estado de las cosas, para otras es una herramienta que transforma lo que es en lo que debe ser. Según los sociólogos Bourdieu y Passeron (1996), la institución escolar es un aparato ideológico del Estado, cuya finalidad es conservar, por un lado, las estructuras sociales y, por otro, la cultura dominante, a la que erige como legítima con el consiguiente debilitamiento o eliminación de las minoritarias, mediante su función socializadora.

Frente a esta posición también se encuentran a aquellos científicos y científicas sociales que defienden el papel reproductor de la institución escolar, defienden su función educativa (creadora) y lo presentan como unidad básica del cambio. Algunas autorías señalan, por ejemplo, que la escuela es “la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio educativo” (Santos, 1993, p. 139). En el mismo sentido, otras pronuncian que es un “forum abierto y democrático de debate, contraste y creación” (Pérez, 1997, p. 64).

Por otra parte, el vuelco formativo experimentado en España desde mediados del siglo pasado (Garrido y Chuliá, 2005) constituye un soporte empírico sólido para las personas estudiosas que ven en la educación el único modo de multiplicar la sabiduría y la ética en la sociedad. Lo que esta es, lo que son sus miembros y el progreso de una y de otros “no son cosas que puedan pensarse al margen de lo que ha sido y es el sistema educativo en esa sociedad” (Gimeno, 1999, p. 32). De él depende la conformación de una sociedad igualitaria y más justa.

La educación como sector de gestión política siempre presenta momentos de discrepancias por el enfoque desde el que se trabaje; así desde una mirada más o menos descentralizada y más o menos reproductiva o innovadora o transformadora (Aguilar, 2021; Álvarez, 2007; Amores y Ritacco, 2021; Bolívar, 2019; Fernández, 2007; Murillo, 2006).

De este modo, los proyectos educativos en general y los de dirección en particular se convierten en herramientas donde se pueden plasmar los diferentes enfoques o miradas de dirigentes escolares, con la finalidad de construir mundos y existencias mejores. Además, se convierten en un elemento revelador del prototipo de escuela y, por ende, de ser humano y de sociedad que tiene su dirigente.

La finalidad del presente trabajo consiste, por tanto, en hacer una lectura atenta y detallada de los proyectos de dirección de diferentes centros educativos con la principal pretensión de explorar el discurso que se manifiesta en estos documentos. Dada la complejidad de este objeto de estudio, será preciso emplear sobre todo una metodología cualitativa, pues esta proporciona instrumentos variados que permiten penetrar los procesos latentes y subterráneos que subyacen en los planes que rigen la acción directiva. Además será necesario la concreción de los siguientes objetivos específicos de esta investigación: por un lado, descubrir el peso que tiene el principio de atención a la diversidad en los diferentes proyectos de dirección de los centros

educativos; por otro lado, indagar sobre la importancia concedida a los principios de convivencia, igualdad y coeducación; también hallar el estilo de dirección patente o latente en los proyectos educativos; por último, explorar la presencia de los distintos componentes de la comunidad educativa.

Investigaciones previas sobre proyectos de dirección y estilos de dirección guiarán los antecedentes teóricos de esta investigación (Bolívar, 2019; Fernández-Enguita, 2007; Garate, 2017; Llorent-Bedmar et al., 2017). Del mismo modo que aquellos referentes teóricos e investigaciones previas, que tratan sobre la relación del liderazgo pedagógico de las personas directoras educativas patente en estos proyectos de dirección (Álvarez, 2013; Chaucono et al., 2022; Erazo et al., 2018; García y Cerdas, 2020; Rincón-Gallardo, 2019).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentación teórica de los proyectos de dirección

En palabras de Montero (2013), el proyecto de dirección es un marco para orientar el desempeño directivo en los distintos ámbitos de la organización y funcionamiento del centro. Precizando más esta idea, la misma autoría (Montero, 2007) señala que las características esenciales de este documento son las siguientes: consideración de ser un marco que de forma explícita y sistemática para cada una de las personas candidatas a la dirección escolar que desarrolla sus previsiones de una forma fundada donde sitúa el ejercicio de esta; en cuanto a los contenidos se han de considerar:

...la justificación y necesidad de este, la naturaleza y objetivos de la dirección que se pretende, el programa específico de intervención en ámbitos relevantes y las estrategias y recursos de evaluación del propio proyecto; ha de partir de un diagnóstico de la realidad del centro... (Montero, 2007 citado en Ortiz, 2013, p. 8).

y establecer líneas de mejora; se fundamenta en los principios de autonomía pedagógica y organizativa, adaptación y ajuste a las realidades e identidad; ha de guardar coherencia con otros documentos de la institución, en especial con el Plan de Centro; además, se convierte en una herramienta básica para el desarrollo profesional, ya que es un mérito obligatorio y preferente para el acceso a la función directiva, no solo permite una evaluación de los resultados sino de los efectos profesionales posteriores.

Continuando con la misma autoría (Montero, 2013), cabe señalar que la importancia del proyecto de dirección radica en el hecho de ser el elemento principal para el acceso y desempeño de la dirección de los centros en el Sistema Educativo Español, vinculándose su diseño con el carácter de requisito y de mérito de los candidatos y con el desarrollo de un modelo de dirección por proyectos en el que la evaluación del ejercicio se fundamenta en el grado de consecución de los objetivos y en el desarrollo de las actuaciones planteadas en el documento. Según Montero (2013), en el desempeño y la evaluación del ejercicio directivo existe el riesgo de que este pueda reducirse al fin instrumental de ser un mero requerimiento o de satisfacer una formalidad. Para evitar esto, insiste en que considerar de manera más amplia el proyecto de dirección supone una línea de avance del modelo de acceso a la dirección de centros educativos. Para ello es preciso acometer las siguientes acciones: reforzar el conocimiento público del proyecto; establecer no solo los contenidos básicos que debe estimar, sino también los modelos de gestión y evaluación más adecuados; vincular los procesos básicos del ejercicio directivo al proyecto de dirección; y facilitar criterios y descripciones útiles para su valoración por distintas audiencias. Si no es así, continúa Montero (2013), pueden darse desajustes como los de proyectos *universales* que, con ligeras adecuaciones, se hallan a disposición de candidatos que se presentan en centros totalmente distintos.

En definitiva, y a modo de síntesis de lo que se ha ido argumentando, se puede indicar, en primer lugar, que el proyecto de dirección debe reforzar la identidad y singularidad del centro. En segundo lugar, ha de ser realista, útil y eficiente. La tercera exigencia que hay que hacer al documento es que esté en consonancia no solo con las situaciones y necesidades, sino también con los recursos existentes. Finalmente, el cuarto

requerimiento es que se halle en completa armonía con el proyecto educativo del centro y apueste por un estilo de dirección centrado fundamentalmente en dimensiones pedagógicas, sobre lo que hay que hacer y no en un simple requisito de acceso a un cargo.

2.2. El liderazgo educativo

Los conceptos de dirección y liderazgo no son sinónimos, aunque están íntimamente relacionados. Mientras que con el primero se suele indicar la concentración de las responsabilidades primordiales de la organización en una única persona, el segundo señala la distribución de la autoridad entre varios sujetos o entre equipos. Por tanto, el liderazgo educativo no es ejercido solamente por la persona directora. El personal docente también lo ejerce, de ahí la importancia de un liderazgo compartido (Aguilar, 2021). Ahora bien, ambos liderazgos han de practicarse en sintonía, por lo que es necesario establecer un diálogo permanente entre los dos tipos de líderes para guiar al alumnado en el mismo sentido (Bolívar, 2019; Leiva et al., 2016; Murillo, 2006). De este modo, la dirección debe respaldar la autoridad del profesorado y viceversa, porque solo de este modo se pueden alcanzar las finalidades educativas planteadas en los diferentes documentos del centro. En este escenario, “el mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educacionales” (Bolívar, 2010, p. 10), y dado que dicho mejoramiento no puede ser otra cosa que extender a todos tan alto, bien porque constituye un derecho universal, proclamado en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), y porque solo ella hace posible el acabamiento de las personas y no es ético ni lógico ni conveniente dejarlas a medio hacer; la tarea primordial de la dirección de una escuela debe ser la educación de todas las personas.

De lo anterior se puede extraer el importante papel que tienen las personas líderes escolares, pues pueden moldear las condiciones en las que se enseña y se aprende y ayudar a que estas sean más respetuosas con la diversidad cultural, y así ser más inclusivas. Esto muestra la gran relevancia que un adecuado liderazgo puede tener en una comunidad educativa y en el desarrollo humano y académico del estudiantado. No obstante, no todas las tareas que desarrolla el personal directivo se orientan solo al desarrollo integral del ser humano, sino que se hace necesaria la reflexión sobre la propia práctica, acción que hunde sus raíces en la filosofía griega. Para Aristóteles, las ciencias prácticas tienen como finalidad la sabiduría y la prudencia en el obrar y su forma de razonamiento es la *πραξις* (praxis), que es la acción sujeta a revisión permanente. Por tanto, la palabra «práctica» encierra, desde la antigüedad clásica, la reflexión ética sobre lo que se hace (Gil, 2004). Por su parte, Carr y Kemmis (1988) establecen dos formas de concebir la práctica: como acción moral, que entonces necesariamente requiere la reflexión crítica de quien la realiza, así como el juicio público y como acción productiva, en la que la práctica se convierte en un ejercicio de aplicación de los dictados establecidos de antemano y en la que la reflexión no tiene cabida.

Por tanto, el ejercicio ético del liderazgo educativo requiere tomar conciencia de las propias acciones, es decir, implica la realización de un indagación de corte autorreflexiva sobre estas con la premisa básica de ser susceptibles de mejora. Esto supone embarcarse en un inacabable proceso crítico y plantearse la relación entre educación y sociedad. Murillo y Hernández (2015), en la revisión que hacen de estudios sobre liderazgo educativo, encuentran que existe una relación estadísticamente significativa entre el tiempo que el personal directivo dedica a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico y un mayor desempeño del estudiantado de esa escuela. En el contexto español, Gimeno (1995) descubre que las actividades menos practicadas por las personas directoras son las de tipo pedagógico y las de coordinación, mientras que las que presentan índices mayores de frecuencia son las de gestión, difusión de información y control. Retomando a Murillo y Hernández (2015), las personas directoras dedican demasiado tiempo a las tareas administrativas, tanto internas como externas, atendiendo a las considerables demandas y exigencias de la administración pública de la que depende. Para Montero (2011), la persona líder escolar tiene como nueva función propiciar el aprendizaje organizacional, y ello requiere concebir que el centro es un organismo que también aprende y que,

en consecuencia, es capaz de alcanzar altos desempeños e insertarse en una interminable espiral de mejora continua.

Para Bolívar (2019), la dirección escolar se caracteriza por la débil identidad institucional, caracterizada por la escasa estabilidad, la falta de liderazgo pedagógico y la identidad profesional, que condiciona la capacidad de elaboración y puesta en marcha de un proyecto de dirección. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), las prácticas de liderazgo escolar han de consistir en la observación y evaluación del desempeño de la labor docente, además de la realización y la organización de las acciones de tutorización y de instrucción, así como planificar el desarrollo profesional y el trabajo en equipo, incluyendo la gestión de la educación cooperativa. Por lo cual, se puede apreciar

...un desplazamiento de las funciones administrativas y de gestión dejando espacio a los directores hacia una visión más académica, adoptando una planificación estratégica, reforzando un liderazgo de alcance educativo y así construir una cultura escolar y, por tanto, una comunidad de aprendizaje. (Montero, 2011, p. 3).

En este sentido, se puede concluir que, sin descargar de sus responsabilidades al personal directivo, es tarea conjunta hacer que lo pedagógico ocupe el centro de la escuela para, de este modo, conseguir una indudable mejora de la calidad educativa. Entre todas las partes involucradas hay que lograr, pues, un liderazgo pedagógico compartido (Bolívar, 2019) o liderazgo distribuido (Campo, 2021), más allá de la mera gestión llevada a cabo por las personas directoras y que estas lo ejerzan no solo en el centro educativo, sino entre una comunidad de profesionales (González et al., 2020).

2.3. El proyecto de dirección y el liderazgo educativo

Diferentes autorías señalan que las personas líderes pedagógicas han de cuestionar sus prácticas y quehaceres de forma reflexiva y han de plasmarlo en su ideario, es decir, en su proyecto de dirección (Chaucono et al., 2022; Rincón-Gallardo, 2019). En otras palabras, han de repensar la mejora escolar desde dentro y teniendo en cuenta las cinco prácticas de liderazgo que plantea Bolívar (2019): la construcción de una visión estratégica compartida sobre el establecimiento educativo y sus objetivos; el desarrollo de las capacidades profesionales de todas las personas implicadas; el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la gestión de la convivencia y la participación de toda la comunidad educativa, cuidando un clima de confianza y de relaciones positivas; y el desarrollo y la gestión del establecimiento escolar, para convertirlo en una organización efectiva donde concretar el proyecto educativo y sus metas institucionales.

Este quehacer de la persona líder pedagógica, según Fernández-Enguita (2007), puede llevarse a cabo bajo diferentes prismas o estilos de dirección: el estilo abstencionista, donde la persona directora se convierte en compañera, alguien que no impone nada; el estilo contemporizador, que consistiría en dirigir con la participación del profesorado más o menos colaborador y con iniciativas; por último, el estilo carismático que conlleva un líder con cualidades personales y alta disposición para llevar a cabo todas las tareas administrativas y pedagógicas, junto al apoyo del equipo directivo, promoviendo el consentimiento y en consenso entre la comunidad educativa. Como plantean otras autorías (Garate, 2017; García y Cerdas, 2020): el estilo *laissez faire*, el estilo transaccional y el estilo transformacional.

La profesionalización de la dirección escolar y el diseño de un proyecto de dirección acorde con los cambios de la sociedad actual (tecnología digital, el multiculturalismo, la participación, la rendición de cuentas, etc.) está siendo una tendencia global y, como apunta Álvarez (2013), ha de centrarse en una combinación adecuada entre un liderazgo pedagógico y un liderazgo administrativo, desarrollando estrategias para mejorar no solo la satisfacción laboral, sino la productividad organizacional (Erazo et al., 2018).

3. METODOLOGÍA

El trabajo parte de una perspectiva de investigación cualitativa, en concreto el análisis documental de proyectos de centro de diferentes centros educativos. El análisis de contenido no ha sido de tipo lineal ordenado y metódico sino uno de conjunto que ha buscado las relaciones tanto internas como externas de los diferentes elementos que configuran los proyectos de dirección. El examen exhaustivo de la información recogida ha exigido aplicar sobre la misma una secuencia compuesta por tres miradas distintas. La primera, denominada mirada descriptiva, ha consistido en un repaso detallado de los textos para una aproximación al conocimiento de la realidad. La segunda mirada ha sido más de corte interpretativa, y esta ha posibilitado pasar del conocimiento a la comprensión a través del cuestionamiento de los datos, pues estos deben ser interrogados debido a que no portan valor en sí, sino que este es una función de lo que respondan. Por un lado, se ha procedido al conteo y cuantificación de términos clave para este estudio de análisis de proyectos de investigación, para, en segundo lugar, pasar al análisis de contenido diferentes proyectos atendiendo a las interrogantes de investigación. La tercera mirada, ha estado relacionada con el proceso de análisis de la información. Dado el número de proyectos de nuestra investigación -9- se ha procedido manualmente, aprovechando las potencialidades que ofrece tanto Microsoft Office Word como Adobe Acrobat Reader para el cómputo del total de palabras de cada proyecto o de las frecuencias de las palabras que se han considerado clave para este trabajo: desde una mirada cuantitativa. El resto de información ha sido recabada por medio de lectura activa, interrogadora y guiada de los proyectos de dirección: desde una mirada cualitativa.

Dicho análisis se ha realizado en dos partes. La primera se ha centrado en recabar los siguientes datos de carácter personal y profesional: tipo de centro, sexo, experiencia previa en la dirección en el centro, experiencia previa en otros cargos directivos, especialidad, años como docente y años en el centro. La segunda parte responde al siguiente guion elaborado al hilo de los objetivos y los interrogantes de estudio: atención diversidad; otros principios pedagógicos: convivencia, igualdad y coeducación; estilo de dirección; y, finalmente, componentes de la comunidad educativa.

Para la selección de la muestra se ha seguido el criterio no probabilístico de conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), ya que una de las personas investigadoras disponía de accesibilidad a dichos centros escolares. A continuación, se detallan los centros de los que se han analizado sus proyectos de dirección para así situar el estudio en su entorno. Los datos que se exponen pertenecen al curso 2018/2019, curso en que fueron presentados los diferentes proyectos de dirección (Tabla 1).

TABLA 1
Muestra de la investigación

Tipo de centro	Enseñanzas	Alumnado matriculado	Localización
Centro 1	Instituto de enseñanza secundaria Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Formación Profesional Básica Específica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Bachillerato y Educación Permanente Aula Específica de Educación Especial	1.122	Comarca de la Vega del Guadalquivir
Centro 2	Instituto de enseñanza secundaria Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Superior, Educación Secundaria para personas adultas y Bachillerato para personas adultas	1.256	Zona sur de la capital cordobesa
Centro 3	Instituto de Enseñanza Secundaria Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional Básica y la Educación Secundaria para personas adultas	596	Comarca de la Subbética cordobesa
Centro 4	Centro de educación infantil y primaria Segundo Ciclo de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria	450	Comarca de la Subbética cordobesa
Centro 5	Centro educación secundaria obligatoria Enseñanza Secundaria Obligatoria	157	Comarca de la Campiña cordobesa
Centro 6	Instituto de enseñanza secundaria Enseñanza Secundaria Obligatoria	200	Comarca de la Campiña cordobesa
Centro 7	Centro de educación infantil y primaria Educación Infantil y Educación Primaria	295	Córdoba capital
Centro 8	Centro de educación infantil y primaria Educación Infantil y Educación Primaria Educación Especial	201	Zona norte de la provincia cordobesa
Centro 9	Instituto de enseñanza secundaria Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Bachillerato y Educación Secundaria para personas adultas	689	Comarca de la Campiña cordobesa

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

El apartado de resultados se ha estructurado atendiendo a los objetivos de investigación. Por un lado, tomando como referencia el primer objetivo, se describirá el peso que en los programas de dirección tiene presente el principio de atención a la diversidad. Por otro lado, respondiendo al segundo objetivo, se constatará la presencia en los proyectos de los principios educativos de convivencia, igualdad y coeducación, y calibrar la importancia dada a estos. A continuación, con el tercer objetivo, se pretende describir el estilo de dirección patente o latente en los proyectos educativos; por último, atendiendo al cuarto objetivo, se procederá al análisis de los distintos componentes de la comunidad educativa.

En un primer momento cabe presentar los datos relacionados con la información relativa a la persona líder pedagógica que ha diseñado cada uno de los proyectos de dirección que forman parte de este trabajo. En la Tabla 2 pueden verse los resultados obtenidos con relación a las variables sociodemográficas solicitadas.

TABLA 2
Datos sociodemográficos

	Tipo de centro	Género director/a	¿Ha sido director o directora previamente en el centro?	Experiencia previa en otros cargos directivos	Especialidad	Años como docente	Años en el centro
Sujeto Centro 1	IES	Hombre	No	Sí	Tecnología	23	14
Sujeto Centro 2	IES	Mujer	No	Sí	Geografía e Historia	34	7
Sujeto Centro 3	IES	Hombre	Sí	No	Orientación	17	15
Sujeto Centro 4	CEIP	Mujer	No	No	Maestra	27	18
Sujeto Centro 5	IES	Hombre	Sí	No	Biología y Geología	31	18
Sujeto Centro 6	IES	Mujer	Sí	NE	Geografía e Historia	28	19
Sujeto Centro 7	CEIP	Mujer	Sí	NE	Maestra	26	Sin especificar
Sujeto Centro 8	CEIP	Hombre	Sí	Sí	Maestro	34	+20
Sujeto Centro 9	IES	Hombre	Sí	Sí	Biología y Geología	32	29

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 2, de los nueve centros, seis son Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y tres Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP). En cuanto al género de los sujetos que ostentan la dirección, cinco son directores y cuatro directoras. En lo referente a la experiencia en el desempeño de la

función directiva, seis de los nueve ya estaban ejerciendo la dirección en el centro al presentar el proyecto de dirección. De los tres restantes, dos de ellos tienen experiencia previa en otros cargos directivos y solo uno no ha desempeñado con anterioridad ningún cargo directivo. Por especialidades, predomina la de Maestro, que es la que ostentan los directores de los tres CEIP. En los IES existen dos personas directoras de Geografía e Historia, dos de Biología y Geología, una persona de Tecnología y otra de Orientación. Respecto a los años de experiencia como docentes, esta oscila entre los diecisiete y los treinta y cuatro años, lo que indica que el grupo tiene una dilatada experiencia profesional. Finalmente, por lo que atañe a la antigüedad en el propio centro, también esta es muy amplia, moviéndose en una horquilla que va desde los siete hasta los veintinueve años, si bien un sujeto no lo especificó (NE).

Presentamos ahora los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo, que era hallar el peso que tenía en los programas de dirección el principio de atención a la diversidad (Tabla 3). Para lo cual se ha considerado primero la frecuencia con la que aparecen en los proyectos los indicadores *diversidad*, *respuesta educativa*, *necesidades educativas* y *adaptación*; posteriormente se ha analizado el contenido de estos.

TABLA 3
Atención a la diversidad

	Total palabras Proyecto Dirección	Frecuencia palabra Diversidad	Frecuencia Respuesta educativa	Frecuencia Necesidades educativas	Frecuencia palabra Adaptación
Centro 1	14.460	23	1	0	0
Centro 2	9.827	2	0	0	3
Centro 3	23.351	33	2	0	10
Centro 4	8.267	2	0	3	3
Centro 5	23.233	56	1	0	7
Centro 6	10.675	6	0	0	0
Centro 7	9.210	4	1	1	0
Centro 8	8.208	11	2	0	0
Centro 9	10.874	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

En concreto, la Tabla 3 muestra cómo la atención a la diversidad es un principio educativo apenas explicitado en los proyectos directivos pese a su importancia actual, a su regulación normativa y a la obviedad de que cualquier grupo humano es diverso por definición. También resulta llamativo el caso del Centro 9, en el que no aparece ninguna de las palabras referidas en la Tabla 3. Como cabía esperar, el análisis del contenido de los proyectos se halla en consonancia con los datos anteriores. Se encuentran frases algo vagas y que parecen más un formalismo que una convicción como las que aparecen a continuación relacionadas con estos ámbitos:

- Elaborar cada tutor para el alumnado que así lo requiera, con la ayuda de docente de área y del docente de Pedagogía Terapéutica, la adaptación curricular no significativa necesaria (Tabla 3, Centro 4).
- Fomentar la autoconfianza y autoestima en los niños/as (Tabla 3, Centro 8).

No obstante, y como parece lógico, en los proyectos que aparece más veces, por ejemplo, la palabra *diversidad* sí se encuentran frases que denotan un mayor compromiso al respecto, como la que se presentan seguidamente:

- Se hace necesario trabajar con el propósito de considerar la atención a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Tabla 3, Centro 1).
- Ha llegado el momento de dar un paso más y de ahí que dedique una de las prioridades a este tema (Tabla 3, Centro 5).

En relación con el segundo objetivo, consistente en buscar en los proyectos los principios educativos de convivencia, igualdad y coeducación, y calibrar la importancia dada a estos, se ha comenzado, como en el caso anterior, buscando la presencia de estos en los guiones de dirección y profundizando luego en el contenido de estos mismos (Tabla 4).

TABLA 4
Otros principios pedagógicos: convivencia, igualdad y coeducación

	Total palabras Proyecto Dirección	Frecuencia palabra convivencia	Frecuencia palabra igualdad	Frecuencia palabra coeducación
Centro 1	14.460	24	22	1
Centro 2	9.827	24	4	0
Centro 3	23.351	45	14	3
Centro 4	8.267	15	7	1
Centro 5	23.233	20	41	7
Centro 6	10.675	21	7	1
Centro 7	9.210	29	7	0
Centro 8	8.208	20	6	1
Centro 9	10.874	0	5	0

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que el principio de coeducación prácticamente brilla por su ausencia, tan solo en cuatro proyectos aparece una vez, incluso en tres de ellos no aparece ninguna vez. En lo referente a la equidad, se encuentran frases como la que sigue:

Entiendo que la clave del éxito educativo está en ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus condiciones socioeconómicas o personales (Tabla 4, Centro 7).

En relación con el tercer objetivo, que era hallar el estilo de dirección patente o latente en los proyectos educativos, se ha procedido del mismo modo que en el caso anterior, considerando primero la frecuencia con la que aparecen en los indicadores *participación, implicación, democracia, coordinación y equipo*. Posteriormente se procede con el análisis de su contenido (Tabla 5).

TABLA 5
Estilo de dirección

	Total palabras Proyecto Dirección	Frecuencia palabra participación	Frecuencia palabra implicación	Frecuencia palabra democracia	Frecuencia palabra coordinación	Frecuencia palabra equipo
Centro 1	14.460	40	11	0	48	89
Centro 2	9.827	24	7	0	14	37
Centro 3	23.351	49	28	4	71	66
Centro 4	8.267	10	7	0	15	25
Centro 5	23.233	75	34	3	102	76
Centro 6	10.675	8	17	1	13	43
Centro 7	9.210	22	12	2	8	22
Centro 8	8.208	20	2	0	23	56
Centro 9	10.874	2	7	4	31	72

Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos ponen de manifiesto que el lenguaje de los proyectos no apunta todo lo que se considera necesario para un estilo de dirección democrático y participativo. Otro ejemplo de esto es que, aunque se hacen referencias con carácter general a los componentes del equipo directivo, en ninguno de los proyectos de dirección analizados se alude a ellos de forma explícita. Con lo anterior queda claro que la única persona autora es el propio director o directora. Prueba de ello es también que no existe una alta frecuencia de verbos conjugados en primera persona del plural, persona que sirve para acoger en el proyecto tanto al equipo rector como a toda la comunidad educativa. En el contenido se halla evidencia de esto en frases como las siguientes:

- Tratando de buscar los puntos débiles y fuertes del centro donde poder apoyarme a la hora de elaborar este proyecto de dirección (Tabla 5, Centro 8).
- Tres principios pretendo que impulsen mi gestión (Tabla 5, Centro 9).

Por otro lado, y analizando la Tabla 6, se ve como un aspecto promotor de la participación el hecho de que la mayoría de las actuaciones planteadas en los proyectos de dirección no son responsabilidad de la dirección, sino de otros componentes de la comunidad educativa. Únicamente en un caso –Centro 3– la persona directora es responsable de más del 50 % de las actuaciones (49 de 88), aunque también es cierto que esta responsabilidad es a su vez compartida.

TABLA 6
Relación entre el número de actuaciones que aparecen en el proyecto de dirección con las que son responsabilidad de la dirección

	Nº de actuaciones	Nº de actuaciones responsabilidad Dirección
Centro 1	55	5
Centro 2	21	0
Centro 3	88	49
Centro 4	21	6
Centro 5	130	15
Centro 6	29	5
Centro 7	28	3
Centro 8	21	9
Centro 9	74	3

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que atañe al cuarto objetivo, que consistía en hallar en los proyectos de dirección la presencia de los distintos componentes de la comunidad educativa, se ha procedido del mismo modo que en los casos anteriores. Primero se consideró la frecuencia con la que aparecen estos mismos en los indicadores *alumnado*, *profesorado*, *familias* y *comunidad*; posteriormente se ha analizado su redacción (Tabla 7).

TABLA 7
Componentes de la comunidad educativa

	Total palabras Proyecto Dirección	Frecuencia palabra <i>alumnado</i>	Frecuencia palabra <i>profesorado</i>	Frecuencia Palabra <i>familias</i>	Frecuencia palabra <i>comunidad</i>
Centro 1	14.460	93	63	40	31
Centro 2	9.827	67	69	23	33
Centro 3	23.351	187	165	96	78
Centro 4	8.267	47	50	22	23
Centro 5	23.233	202	168	79	63
Centro 6	10.675	102	98	80	19
Centro 7	9.210	95	41	55	34
Centro 8	8.208	66	63	34	14
Centro 9	10.874	101	93	49	27

Fuente: Elaboración propia.

De esta primera aproximación cuantitativa a los nueve documentos se extrae un dato de interés, y es que las palabras *familias* y *comunidad* están poco presentes en ellos, lo que apunta al hecho de que las personas directoras los redactan pensando más en el profesorado y en el alumnado que en los contextos familiar y social, o sea, que se trataría de documentos cerrados que la institución hace para sí misma, sin contemplar apenas la conexión con el exterior. En cuanto a la dimensión interna –alumnado y profesorado–, se observa que solo en los centros 1, 3, 5 y 7, la frecuencia de la palabra *alumnado* es mayor que la de la palabra *profesorado*, algo que no sucede en el resto de los proyectos. En circunstancias tales, el alumnado no puede ser, como debiera, el elemento principal y protagonista del proceso educativo.

En cuanto a la participación de las familias hay que decir que esta aparece en todos los proyectos. Véanse los ejemplos siguientes:

- Fomentar la participación del alumnado y la familia en la vida del Centro, estableciendo vínculos de unión entre estos sectores y el Centro (Tabla 7, Centro 3).
- Considero esencial que las familias estén bien informadas, que se impliquen más en la vida del instituto, formándose en aspectos importantes para la vida del mismo (Tabla 7, Centro 6).

5. DISCUSIÓN

Se hacía referencia en el marco teórico a dos de las funciones de la escuela que se hallan en pugna y que son sostenidas por corrientes de pensamiento también divergentes. Por un lado está la de mantenimiento o conservación de lo que hay, defendida por la sociología de la Teoría de la Reproducción (Althusser, 1974; Bourdieu y Passeron, 1996; Baudelot y Estabiet, 1976; Bowles y Gintis, 1976), para quienes ninguna teoría o práctica educativa puede cambiar el estado de las cosas (Flecha, 1997), sino preservarlo, lo cual se lleva a cabo a través del proceso de socialización, que consiste en la emisión de un discurso compuesto de normas y valores sociales para que sea acatado. Por otro lado, se presenta la función de cambio, bajo las premisas de personas pedagogas críticas como Freire o Giroux. Se exige acometer una acción educadora que no es otra que la apertura de un diálogo en el que todos los sujetos tengan voz –las personas “no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1983, p. 104)– y sean escuchados (Giroux, 2015).

Pues bien, en los proyectos de dirección se han hallado, como ha podido verse en los resultados expuestos, numerosas evidencias de discurso autoritario, normativo y cerrado sobre sí mismo, y escasas de encuentro en valores humanos. Por lo que, haciendo referencia a los resultados relacionados con el primer objetivo específico de esta investigación (presencia del principio de atención a la diversidad), los proyectos analizados no recogen las aportaciones de Bolívar (2019) para hacer frente a la diversidad del centro educativo, sino que se convierte más en un formalismo que en una convicción.

Del mismo modo, y tomando como referencia el segundo objetivo, sobre la presencia en los proyectos de dirección de los principios educativos de convivencia, igualdad y coeducación, y calibrar la importancia dada a estos, cabe destacar que el principio de coeducación prácticamente brilla por su ausencia: tan solo en cuatro proyectos aparece una vez, e incluso en tres de ellos no aparece ninguna vez. Por lo que las personas líderes pedagógicas han de cuestionar sus prácticas y quehaceres de forma reflexiva y han de plasmarlo en su ideario, es decir, en su proyecto de dirección, como plantean investigaciones previas (Chaucono et al., 2022; Rincón-Gallardo, 2019). Esto conllevaría la creación de centros educativos más socializadores, o sea, que sirvan a la sociedad y a su mantenimiento, y no solo educativo, sino también al servicio de la creación de la persona.

En el mismo sentido apunta la investigación realizada por Gimeno (1995), quien encuentra que las actividades menos practicadas por las personas directoras son las de tipo pedagógico y las de coordinación, mientras que las que presentan índices mayores de frecuencia son las de gestión, difusión de información y control. El estilo de dirección que se manifiesta, en relación con el tercer objetivo de esta investigación,

no apunta todo lo que se consideraría necesario a un estilo de dirección democrático y participativo como plantean investigaciones al respecto (Fernández-Enguita, 2007; Garate, 2017; García y Cerdas, 2020).

Por su parte, Murillo y Hernández (2015) también reúnen evidencias de que las personas directoras dedican demasiado tiempo a las tareas de gestión y administrativas. Del mismo modo, de gran importancia es también señalar como un eje importante en la gestión directiva disponer de autonomía, no solo para gestionar sino para abordar cualquier brecha en el quehacer educativo (Donoso y Benavides, 2017). Además, desde un enfoque de un liderazgo compartido, implicaría a diferentes agentes educativos, por tanto, serían claves “el compromiso docente del profesorado como líderes y agentes activos para el cambio y la innovación educativa en el centro escolar” (Aguilar, 2021, p. 398).

En relación al cuarto objetivo, relacionado con la presencia de los distintos componentes de la comunidad educativa en los proyectos de dirección, se puede indicar que las palabras *familia* y *comunidad* están poco presentes en ellos, lo que apunta al hecho de que las personas directoras los redactan pensando más en el profesorado y en el alumnado que en los contextos familiar y social, o sea, que se trataría de documentos cerrados que la institución hace para sí misma, sin contemplar apenas la conexión con el exterior, frente a lo que plantean Álvarez (2013), y Erazo et al. (2018).

Los resultados de este trabajo también son discutidos por gran parte de investigadores e investigadoras que han hallado fundamento empírico de la función educativa de la institución escolar, entre los que se destacan a Garrido y Chuliá (2005), cuya investigación sobre el vuelco formativo producido en España desde mediados del siglo XX constituye un fundamento empírico firme de una escuela creadora (de sujetos) y transformadora. Este enfoque ha de estar guiado desde una dirección de centro escolar cada vez más horizontal para afrontar tanto los problemas reales y diarios de la vida escolar como aquellos relacionados con la mejora permanente (Gairín y Mercader, 2018). Lo anterior al facilitar el trabajo conjunto de todos los agentes educativos en aras de esa transformación de los procesos de aprendizaje (González et al., 2020).

Como apuntan Carrasco y Barraza (2020), también es importante “desarrollar prácticas que fomenten el cuidado al interior de los equipos de trabajo y la construcción de un clima de confianza” (p. 364).

En esta dirección, y tal como se ha mostrado en la presente investigación, al posibilitar desde la dirección de un centro una organización más horizontal, que afronta problemas reales y se plantea la mejora permanente (Gairín y Mercader, 2018), se facilita el encuentro para programar de forma conjunta y así buscar alternativas que transformen los procesos de aprendizaje. Llorent-Bedmar et al. (2017) apuntan necesario un liderazgo pedagógico que minimice las prácticas individualistas de la comunidad educativa, para ello el proyecto de dirección deberá reforzar la cultura de colaboración. El liderazgo pedagógico de las personas directoras, por tanto, se convierte en un factor de mejora educativa y se materializará en el programa instruccional (Programa Educativo y Centro y Proyecto de Dirección) (Ritacco y Amores, 2019).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación focalizada en los proyectos de dirección de los centros educativos y en el análisis de contenido de estos documentos pretende la comprensión de los significados y el conocimiento que los grupos y personas que conforman la comunidad educativa le otorgan a los procesos latentes y ocultos de la vida social, pero no pretende la generalización, tal y como se plantea desde el prisma del método científico (Pérez, 1998).

Pues bien, tras el preámbulo anterior, se presenta el corolario de este estudio para, posteriormente y a partir de él, marcar algunas líneas de acción. Si la fase de análisis exigió hacer el esfuerzo de desentrañar los mensajes que, de manera explícita o implícita, contenían los nueve proyectos de dirección examinados, este epílogo obliga a aplicar una mirada honda e incisiva para valorar, con cierto margen de libertad, lo que se ha hallado. Todo constituye, llegado a este punto, materia de síntesis.

El estudio ha revelado la escasa atención prestada por las autorías de los proyectos directivos al principio de atención a la diversidad. Sinceramente, se comenzó la investigación desde el convencimiento de que en

los nueve programas que constituían el objeto de estudio se hallaría una gran riqueza léxica y pedagógica que contrastaría con la realidad verdadera de los centros, una realidad que se conoce debido al rol docente de las autorías.

Sin embargo, del análisis realizado se desprende una idealidad muy pragmática y conservadora. Las nueve personas directoras que forman parte de este trabajo parecen tener los pies bien atados al suelo. Entre las líneas de los documentos programáticos que han escrito, se han detallado numerosas evidencias de que estos son más prescriptivos que dialógicos, más socializadores que educativos. Ciertamente, su discurso regulador y cerrado es tan potente que absorbe el diálogo educativo. Un ejemplo de ello se materializa en el escaso interés que dichas personas líderes pedagógicas ponen en principios tan importantes como la atención a la diversidad, la convivencia, la igualdad, la coeducación, la participación, la democracia, etcétera, lo que hace prever una pobre acción educativa, que ya se ha dicho que es aquella que busca el cambio y la mejora de los sujetos y de la sociedad. Claro que a favor de las personas directoras hay que decir que estas no son conscientes de pronunciar tales discursos cerrados que se vuelven sobre sí mismas indefinidamente.

De las consideraciones anteriores se desprende la exigencia de que las personas líderes de los centros educativos apliquen a la realidad una mirada amplia e intercultural si entre sus fines se halla uno tan importante como que el éxito educativo esté al alcance de todas las partes involucradas. Entiéndase por éxito educativo la obtención del título de mayor prestigio que existe, el título humano. En este sentido, se destaca la idea freiriana de que todas las personas, absolutamente todas, tienen que conquistar su humanidad.

En relación a la perspectiva del estudio llevado a cabo, se plantea su réplica con una muestra mayor, así como realizar una entrevista abierta a las diferentes personas líderes pedagógicas para así poder intentar de nuevo extraer aspectos que han quedado ocultos en este estudio. Asimismo, habría que plantear procesos de triangulación, tanto de actantes (familias, alumnado y profesorado) como de técnicas de investigación (entrevistas, observaciones, etc.), pues en la investigación en Ciencias Sociales estos factores aumentan enormemente las posibilidades de exactitud. De tal modo se introducirían en el estudio los pareceres de toda la comunidad educativa.

Otro punto en el que habría que indagar es en el de la formación pedagógica de las personas directoras de los centros educativos. También se podría investigar al respecto si los recursos que actualmente proporciona la Administración Pública, dirigidos a los procesos formativos de estas personas profesionales de la educación, son los más adecuados en calidad y cantidad, respondiendo a las necesidades de la escuela del siglo XXI.

En definitiva, tras este trabajo se vislumbra un horizonte constituido por un conjunto de estudios rigurosos sobre los proyectos de dirección de centros, con el objetivo de propiciar un cambio a mejor del estado de las cosas, porque la realidad no es inmutable. En este sentido, como muestra esta investigación, se trataría de mejorar primero los programas y luego las realidades educativas, algo absolutamente necesario y alcanzable.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2021). Liderazgo compartido para el cambio educativo y la mejora del aprendizaje. Un estudio de caso. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (19), 383-402. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21893>
- Althusser, L. (1974). *Sobre la reproducción*. Akal.
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación educativa*, 5, 83-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104884>
- Álvarez, M. (2013). *El arte de liderar. Artulugios e ingenios para dirigir grupos humanos*. La Muralla, Aula Abierta.
- Amores, F. y Ritacco, M. (2021). Desarrollo de prácticas de “liderazgo exitoso” en la dirección escolar: Teoría fundamentada a partir del testimonio de directores escolares en Andalucía, España. *Perfiles educativos*, 43(174), 77-92. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59414>
- Baudelot, C. H. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America* [La instrucción escolar en la América capitalista]. Basic Books.
- Campo, C. (2021). La importancia del liderazgo distribuido para una escuela inclusiva. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 39. <https://ddd.uab.cat/record/243604>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca editorial.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la Educación*, (53), 364-391. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.830>
- Chaucono, J. C., Mellado, M. E., Bizama, R. E. y Aravena, O. A. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 46(2), 493-510. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>
- Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los directores comunales de educación. *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*, 27(64), 115-128. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62372>
- Erazo, P., Álvarez, C. y Serna, H. (2018). Relaciones entre los estilos de dirección y la satisfacción laboral del profesional docente. *Revista Espacios*, 39(51), 10. <https://docplayer.es/122511491-Relaciones-entre-los-estilos-de-direccion-y-la-satisfaccion-laboral-del-profesional-docente.html>
- Fernández, M. J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación educativa*, 5, 23-38. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/n5-fernandez-diaz.pdf>
- Fernández-Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a247ee30-6e3a-4074-90fe-651fa2032604/re34422-pdf.pdf>
- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En J. J. Goicoetxea y J. García (eds.), *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 29-43). Editorial Popular.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Editores Wolters Kluwer.
- Garate, F. (2017). *Estilos de liderazgo y nivel de inclusión en los centros educativos de enseñanza básica de la corporación municipal de San Miguel, Santiago de Chile* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37708>
- García, J. y Cerdas, V. (2020). Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: un estudio comparativo entre el colectivo directivo y docente. *Revista Innovaciones educativas*, 22(33), 15-30. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3081>
- Garrido, L. y Chuliá, E. (2005). Elementos de contexto para el análisis. En Consejo Económico y Social de España (CES), *Ocupación, formación y el futuro de la jubilación en España*, (pp. 43-56). Colección Estudios. Madrid.
- Gil, M. C. (2004). *Escuela y clase social desfavorecida. Estudio de las relaciones a través del análisis del discurso en un centro educativo de una barriada marginal de Córdoba*. Editorial Universidad de Córdoba.
- Gimeno, J. (1995). El ayer y el hoy de la renovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 8-14.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, (pp. 29-52). Graó.
- Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, (8), 11-26. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331

- González, R., Khampirat, B., López, E. y Silfa, H. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Leiva, M. V., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP.75-3-2017-04>
- Montero, A. (2007). De la potencia a los actos: evaluación del proyecto de dirección y del ejercicio directivo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(5), 18-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2365985>
- Montero, A. (2011). Dirección pedagógica y selección de directores en el Sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5611553>
- Montero, A. (2013). Dirección de centros y resultados educativos: una relación mediada por el liderazgo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(6), 11-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532309>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <http://www.rinace.net/articulos/vol4num4e/art2.pdf>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-20. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5015>
- OCDE. (2009): *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Publicaciones de la OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/54/44374937.pdf>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, de la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ortiz, M. (2013). *El proyecto de dirección: elementos fundamentales y de desarrollo normativo. Una propuesta práctica* [Tesis de maestría, Universidad CEU Cardenal Herrera]. <https://docplayer.es/1668361-Universidad-ceu-cardenal-herrera-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-comunicacion.html>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, A. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J. J. Goikoetxea y J. García (eds.). *Ensayos de Pedagogía Crítica*, (pp. 45-65). Editorial Popular.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- Ritacco, M. y Amores, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicado en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375-402.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: García-Segura, S., Copé-Gil, D. y Gil-Pino, C. (2023). La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España). *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51953>