

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número 2
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ARQUITECTURA RESISTENTE DETERMINANTE DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resistant Architecture Determinant of Educational Leadership in Secondary Schools

CRISTINA MORAL SANTAELLA Y FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ

Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66208

Fecha de recepción: 21-2-13 • Fecha de aceptación: 15-11-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Francisco Javier Amores Fernández. Email: amores@ugr.es

INTRODUCCIÓN. Las recientes aportaciones en el campo del liderazgo pedagógico destacan la necesidad de prestar atención a la actuación del director escolar, pues es un elemento clave para conseguir una comunidad dentro de la escuela dirigida a la mejora del aprendizaje de los alumnos. **MÉTODO.** En este artículo analizamos la práctica diaria de 24 directores de Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España), con el objeto de describir la actuación de los directores en sus tareas de liderazgo pedagógico y profundizar en los procesos que utilizan para la construcción de un contexto facilitador del aprendizaje. Para recoger la tarea del director utilizamos un “guión de auto-observación” que cada director participante en la investigación rellena de manera independiente a lo largo de dos semanas durante el curso académico 2011-2012. En este guión de auto-observación cada director participante en la investigación recoge información diariamente sobre el tipo de tarea realizada, el tiempo dedicado a cada tarea, el lugar de realización de la tarea y las emociones positivas y negativas que les producen la realización de las distintas tareas llevadas a cabo a lo largo del día. **RESULTADOS y DISCUSIÓN.** El trabajo aporta datos significativos acerca de la “arquitectura resistente” que determina el contexto espacial/emocional donde el director intenta llevar a cabo sus funciones de liderazgo pedagógico, una información esencial que puede ser utilizada para la transformación del contexto en el que el director de educación secundaria lleva a cabo su tarea directiva y para la mejora de sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: *Liderazgo, Tareas directivas, Liderazgo pedagógico, Emociones.*

Introducción

La dirección escolar es considerada una pieza clave para ejercer una función de liderazgo pedagógico en los Institutos de Educación Secundaria, pero los directores no solo tienen asignada esta función de liderazgo pedagógico, sino que, además, se les encomiendan numerosas tareas pues la Administración educativa centra en ellos la responsabilidad de movilizar al conjunto de la organización escolar. La actuación del director de los Institutos de Educación Secundaria está así diseñada teniendo que atender a una diversidad de tareas ejercidas en distintos ámbitos de actuación, lo cual genera y determina un espacio y contexto particular donde desarrolla su rol de líder pedagógico. Pero aunque estos sean los planteamientos que los investigadores educativos y la Administración educativa dibujan como “un ideal” a alcanzar por los directores de instituto, la realidad es otra, los directivos se desenvuelven en un contexto en el que encuentran dificultades y barreras para llevar a cabo la diversidad de tareas que les son asignadas.

Por este motivo el propósito de este artículo consiste en analizar la práctica diaria de los directores de los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada y descubrir las barreras o la “arquitectura resistente” que tienen que salvar para poder ejercer las tareas de liderazgo pedagógico, preguntándonos, en concreto, por cuáles son las características de esa “arquitectura resistente” determinante de la actuación del director y en qué medida este contexto genera unas emociones positivas o negativas facilitadoras del ejercicio de las funciones que les han sido asignadas.

De los datos recogidos mediante la utilización de un “guión de auto-observación” que los directores rellenan de manera personal, descubrimos que el “superdirector ideal”, capaz de ejercer todas las tareas que le son asignadas, está inmerso en un contexto que limita su actuación, contexto que ha sido creado por la misma Administración

educativa pues es la que lo concibe con capacidad para el ejercicio de todas estas funciones. Los datos también nos indican que el modelo de liderazgo que se pretende llevar a cabo es un modelo de liderazgo tradicional que centraliza todo el poder en el director y no un modelo de liderazgo distribuido, por tanto, la posibilidad de conseguir el desarrollo de un liderazgo distribuido es incompatible con la forma en que se concibe la figura del director de los centros de Educación Secundaria en la actualidad.

Tareas directivas y contexto de actuación

La expectativa que actualmente existe en relación con la actuación del líder escolar viene justificada porque la investigación demuestra que es un elemento esencial para la mejora, el cambio y el desarrollo de una escuela efectiva (Maureira, 2004; Murillo, 2006; Bolívar, 2009; Darling-Hammond, 2010). La figura del líder escolar, promotor de procesos de cambio y mejora en la escuela, lleva asociada dos imágenes centrales: “proporcionar dirección” y “ejercer influencia”. Spillane y Zuberi (2009) desarrollan estas imágenes definiendo el liderazgo como una relación de influencia social para conseguir unos objetivos concretos en un contexto particular, una influencia realizada mediante procesos de interacción con un grupo de personas que provoca distintas emociones.

Conseguir que el líder escolar ejerza estas funciones es la tarea prioritaria que los investigadores dedicados al estudio del liderazgo pedagógico intentan conseguir, y para ello destacan la necesidad de prestar atención a las tareas que realiza el líder escolar y el contexto donde lleva a cabo su actuación, pues son dos elementos esenciales a tener en cuenta cuando se habla de conseguir mejoras y cambios educacionales. Los trabajos de Goikoetxea (1997), Uribe (2007), Darling-Hammond (2010), Mulford (2010), Bolívar (2010) y Hopkins (2010) destacan que el

líder escolar que consigue generar un ambiente propicio para la mejora de los aprendizajes del alumnado se aleja de la imagen de un profesional que alcanza la eficacia del sistema a través de la burocracia y la rendición de cuentas externa y se asocia a la imagen de un líder que asegura el contexto, el espacio y el tiempo para alcanzar unos propósitos y fines educativos.

Cuando la dirección logra ejercer una influencia sobre la organización escolar para producir cambios y mejoras escolares se habla de un “liderazgo transformativo”, descrito a partir de cuatro dimensiones (Leithwood, Seashore, Anderson, y Wahistrom, 2004; Leithwood, Seashore, Wahistrom, y Anderson, 2010): *establecer direcciones* (construcción de una visión y dirección compartida), *desarrollar a la gente* (promoción y desarrollo dando seguridad, entusiasmo, optimismo), *promover una organización colaborativa* y *dirigir el programa instruccional*. Estas son además las bases para que el director consiga pasar del ejercicio de un liderazgo tradicional en el que él es el centro que pivota toda la organización educativa a conseguir un liderazgo distribuido en el que el conjunto de miembros del centro participan y se implican responsablemente (Gronn, 2000; Harris, 2009).

En nuestro contexto español, estas dimensiones son también las que caracterizan a los líderes escolares, con objeto de profesionalizar la figura del director (Estruch, 2002) como demuestran las investigaciones de Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín (1995) y en el ámbito de la Administración educativa los documentos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2010) y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2010).

Pero, como señala Mulford (2010), existe una “arquitectura resistente” para el ejercicio del liderazgo educacional, un sistema resistente que impide el desarrollo de un liderazgo pedagógico que garantice la autonomía de la escuela (Bolívar, 2012).

La falta de tiempo y el aislamiento profesional son las mayores barreras para conseguir que el director ejerza sus funciones de liderazgo efectivo e inteligente (Hopkins, 2010). La falta de tiempo para conseguir un buen contexto de trabajo, la cantidad de tareas que deben realizar los líderes escolares, la diversidad de tareas que se les requieren, el ir como “apagando fuegos”..., “el hacer las cosas sobre la marcha, y no poderse detener en construir un sistema de relaciones y una solución a los problemas con los que se enfrentan diariamente con detenimiento”, son elementos característicos de la arquitectura resistente de la organización escolar que impiden el desarrollo de un buen liderazgo pedagógico e instruccional (Spillane y Zuberi, 2009; Hopkins, 2010).

Spillane y Zuberi (2009) analizan el contexto difícil que debe salvar el director tomando como referentes los siguientes elementos: a) tipo de actividades que realizan, b) tiempo que dedican a cada actividad, c) procedimiento que siguen para llevar a cabo cada actividad, y d) sensaciones y emociones que les provoca la realización de las distintas actividades.

Spillane y Zuberi (2009) destacan el aspecto emocional pues consideran que los directivos no realizan sus tareas de manera automática y mecánica, sino que su actuación está cargada de emoción determinando su práctica. Para Hargreaves (2001) los miembros de la organización escolar no son solo “buenas máquinas engrasadas” que sufren “anorexia emocional”, como en algunas ocasiones se les ha podido clasificar, son profesionales a los que se les requiere una actitud y un compromiso con la escuela (Murillo, 2006). Podríamos entonces considerar que los directores sienten satisfacción o insatisfacción, estrés y ansiedad, preferencias e intereses que dirigen y controlan sus acciones, y esto les hace sentirse cansados, preocupados, aburridos, interesados o desesperados en el desarrollo de su tarea directiva.

Ante estas aportaciones, analizar la práctica diaria de los directivos desde una desapasionada

perspectiva cognitiva, como señalan Spillane, Reiser y Reimer (2002), olvidando el lugar central de las emociones en el día a día de la vida de los centros (Zembylas, 2010) no es adecuado. Las emociones y la acción cotidiana del día a día de la dirección son así dos aspectos que se relacionan, pues los directores perciben, interpretan y evalúan su tarea diaria y esto produce en ellos una respuesta emocional.

Método

Diseño de la Investigación

Teniendo como propósito analizar la arquitectura resistente que determina el contexto de actuación de los directores de los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada al realizar sus funciones de liderazgo pedagógico, nuestro trabajo se concibe como un estudio descriptivo de diseño mixto en el que se mezcla la utilización de metodologías cualitativas y cuantitativas (Teddlie y Tashakkory, 2011).

Muestra

La muestra utilizada para realizar nuestro estudio se compone de 24 directores con las siguientes características: 14 hombres y 10 mujeres, de edades comprendidas entre los 36 y los 62 años, con una media de dedicación a la docencia de 23,96 años y de realización de la tarea directiva de 7,5 años.

Procedimiento

Recogemos la actividad diaria de los directores a lo largo de dos semanas en meses distintos durante el curso académico 2011/2012, a comienzos de curso en el mes de octubre y noviembre, y en el segundo trimestre durante el mes de febrero y marzo, observando el tipo de actividades que llevan a cabo, el tiempo que dedican a cada actividad, el procedimiento que

siguen para llevarlas a cabo y cómo se sienten cuando las realizan. Los directores rellenan el guión de auto-observación anotando su actuación diaria en cinco registros distintos, uno para cada día de la semana.

Los datos se recogen en el contexto natural, entre los actores protagonistas que llevan a cabo la tarea y en el curso natural de acontecimientos de la vida diaria, permitiendo reflejar la complejidad del contexto donde se producen distintas conexiones e interacciones, siendo una recogida de datos eminentemente cualitativa (Adler y Adler, 1994). Pero la recogida de datos se hace mediante un procedimiento de observación que está fijado en categorías determinadas, no hay un sistema abierto de observación, sino un sistema determinado y preconcebido, para asegurar de alguna forma la estandarización (Evertson y Green, 1986) y por este motivo presenta rasgos de investigación de tipo cuantitativo, aplicando el instrumento de análisis de datos estadístico SPSS.

Instrumento

El guión de auto-observación que hemos elaborado para recoger la práctica diaria de los directores, toma como referente la estructura de los EMS log que utilizan Spillane y Zuberi (2009) y Spillane y Hunt (2010) pero con alguna variación. Los EMS log es una estrategia de muestreo en el tiempo que mide la conducta, las actitudes, las creencias y los sentimientos que ocurren dentro del contexto en el que los directores llevan a cabo su rutina de actividad diaria en un escenario natural. La característica esencial de esta estrategia es que recoge los incidentes en los que el director se emplea durante un día pidiendo que rellene un breve cuestionario acerca de lo que están haciendo en un momento elegido al azar. Es un sistema de recogida de datos bastante intrusivo pero permite que el sujeto no tenga que realizar un recuerdo retrospectivo de la conducta evitando el sesgo asociado al recuerdo retrospectivo de la acción y posee una gran validez

ecológica pues se muestrea o se recogen los datos de piezas pequeñas de la vida social que se desarrollan en el mismo ambiente natural. Nuestro estudio no utiliza los EMS log pero utiliza una variante de esta técnica de recogida de datos que es el guión de auto-observación, que cada director se aplica para recoger datos de su práctica diaria. No tiene las ventajas de los EMS log, pero mantiene los rasgos esenciales de esta técnica de observación para la recogida de datos.

El guión de auto-observación elaborado consiste en un breve cuestionario que los directivos rellenan sobre lo que hacen a lo largo del día cuando encuentran el momento adecuado, al finalizar la tarea, a lo largo del día, al finalizar la jornada, etc., cuando el director mantiene fresco en su memoria el recuerdo de la tarea realizada, siendo de esta manera una estrategia no intrusiva pues no interrumpe la actuación diaria para pedir al director que registre su actuación en un momento determinado, sino que el director registra su conducta en el momento en el que él considera

oportuno. Nuestro guión de auto-observación se fundamenta así en los principios de la observación naturalista que intenta ser lo menos intrusiva posible, pues la intrusión es por definición perjudicial para la investigación (Angrosino y Rosenberg, 2011).

El guión de auto-observación está construido mediante un sistema de categorías cerrado (Evertson y Green, 1986), categorías que han sido previamente identificadas basándonos fundamentalmente en el trabajo de Spillane y Zuberi (2009) y Spillane y Hunt (2010), pero también en los trabajos de Leithwood (2009), Leithwood *et al.* (2004), Leithwood *et al.* (2010), Gimeno *et al.* (1995), y en la normativa para la funciones directivas establecida en el Decreto 327/2010 (BOJA, 2010) y en el Decreto 155/2010 de 2 de noviembre (Departamento de Educación, 2010) para establecer la relación de tareas que caracterizan la práctica de los directivos. El sistema de categorías creado presenta las unidades de observación que aparecen en la tabla nº 1.

TABLA 1. Sistema de categorías

a) Tipo de tarea: relación de tareas o actividades que caracterizan la dirección en los Institutos de Educación Secundaria:

Pedagógico-curricular

- | | |
|---|---|
| • Coordinación y supervisión línea común de actuación | • Evaluación de diagnóstico |
| • Plan de centro: elaboración, aprobación, difusión | • Autoevaluación |
| • Programación didáctica: supervisión y coordinación | • Distribución de funciones y cargos |
| • Desarrollo de competencias básicas | • Refuerzos, planes específicos de apoyo |
| • Expectativas y estándares/niveles | • Actividades extraescolares y culturales |
| • Evaluación formativa | • Innovación y mejora |

Clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje

- | | |
|--|--|
| • Relaciones entre profesorado | • Resolución de conflictos y problemas de disciplina |
| • Relaciones entre profesores/alumnos | • Acogida e integración del alumnado |
| • Relaciones entre profesores/familias | • Apoyo moral al profesorado |
| • Clima de aprendizaje | |
-

TABLA 1. Sistema de categorías (cont.)

Desarrollo profesional

- Formación del profesorado mediante actividades formativas
- Redes entre centros
- Grupos de trabajo y apoyo entre pares
- Autoevaluación del profesorado

Gestión administrativa y relaciones externas

- Coordinación de tareas (horarios, exámenes, grupos, atención a la diversidad, etc.)
 - Disposiciones, órdenes e instrucciones administrativas
 - Gestión económica (presupuesto)
 - Recursos. Adquisición y mantenimiento de materiales
 - Tareas secretaría. Gestión de documentos oficiales y certificaciones
 - Representación del centro
 - Gestión del personal del centro
 - Control del cumplimiento de horarios
 - Cuidado de condiciones físicas/ambientales
-

b) Tiempo de realización de las actividades-tareas

c) Audiencia. ¿Con quién se realizan las actividades?

d) Procedimiento. ¿Con qué procedimiento se realiza la acción?

e) ¿Dónde? Lugar en el que se realiza la acción

f) ¿Cómo se siente? Emociones que le provoca la realización de la acción

g) Contenido. Breve descripción del contenido de la acción

h) Observaciones-Anécdotas-Comentarios. Apartado en la hoja final del guión de auto-observación para cada día de la semana

Resultados

De la diversidad de datos obtenidos en nuestro estudio a través del guión de auto-observación utilizado, aportamos algunos de ellos, los que consideramos más significativos para profundizar en la arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los Institutos de Educación Secundaria.

Índice de frecuencia de realización de las tareas directivas

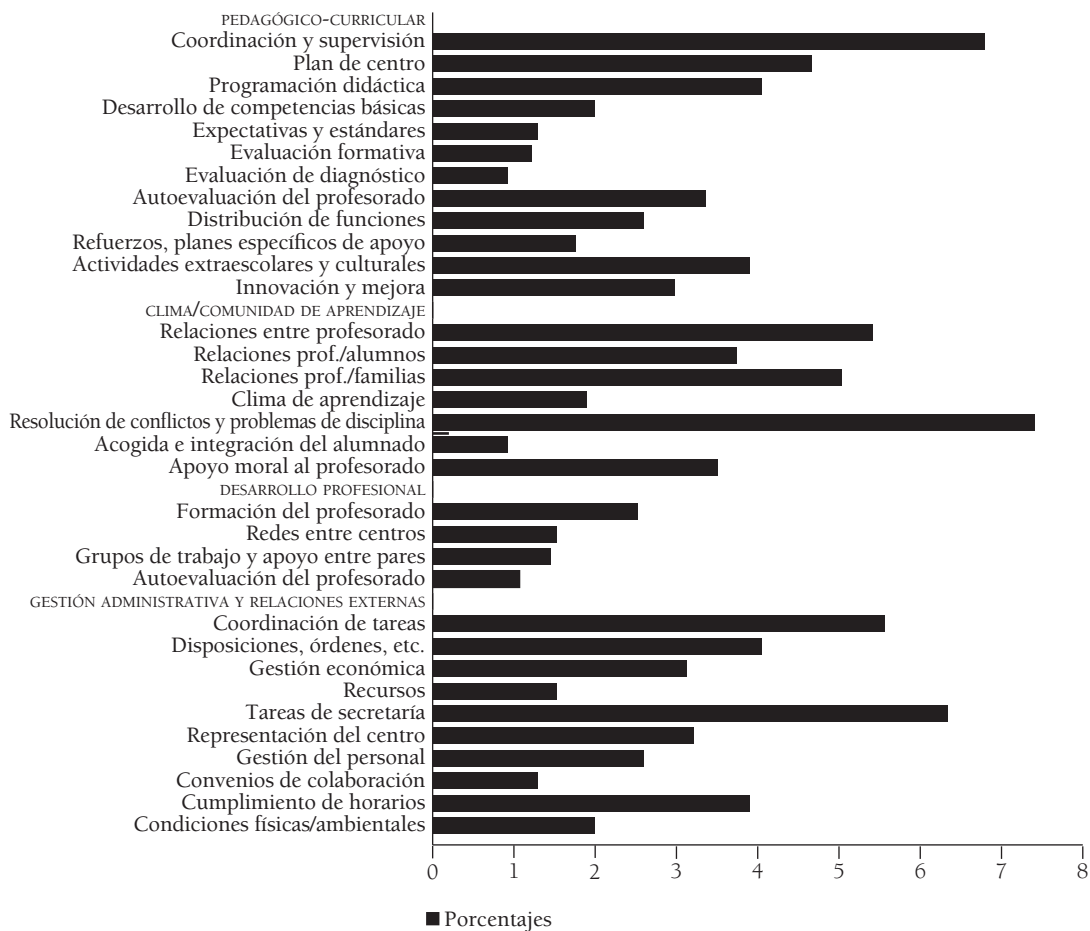
Respecto a las tareas de ámbito *pedagógico-curricular* cabe destacar que la tarea de supervisión y coordinación de una línea común de

actuación es la acción que con más frecuencia asumen los directores participantes. Durante el período de recogida de información han abordado esta tarea en 89 ocasiones (el 19,14% de las tareas registradas en el primer ámbito de estudio). La elaboración, aprobación, difusión y actualización del Plan de Centro es otra de las tareas que habitualmente abordan los directores de los centros con 61 registros (13,11% dentro del ámbito pedagógico-curricular). Las tareas relacionadas con la programación didáctica y las actividades extraescolares también presentan una elevada frecuencia de realización, con 53 (11,40% en este ámbito) y 51 veces (10,97%), respectivamente. En la siguiente tabla se muestran todos los resultados obtenidos en relación con la frecuencia de aparición de las tareas:

TABLA 2. Frecuencia de realización de las tareas

Ámbito pedagógico-curricular		Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje		Ámbito desarrollo profesional		Ámbito gestión administrativa y relaciones externas	
Coordinación y supervisión línea común de actuación	89 (19,14%)	Relaciones entre profesorado	71 (25,54%)	Formación del profesorado mediante actividades formativas	33 (38,37%)	Coordinación de tareas	73 (19,89%)
Plan de centro	61 (13,11%)	Relaciones entre profesores/ alumnos	49 (17,62%)	Redes entre centros	20 (23,25%)	Disposiciones, órdenes e instrucciones administrativas	53 (14,44%)
Programación didáctica	53 (11,40%)	Relaciones entre profesores/ familias	66 (23,74%)	Grupos de trabajo y apoyo entre pares	19 (22,09%)	Gestión económica	41 (11,17%)
Desarrollo de competencias básicas	26 (5,59%)	Clima de aprendizaje	25 (8,99%)	Autoevaluación del profesorado	14 (16,28%)	Recursos	20 (5,45%)
Expectativas y estándares/ niveles	17 (3,65%)	Resolución de conflictos y problemas de disciplina	97 (34,89%)			Tarea secretaria	83 (22,62%)
Evaluación formativa	16 (3,44%)	Acogida e integración del alumnado	12 (4,32%)			Representación del centro	42 (11,44%)
Evaluación de diagnóstico	12 (2,58%)	Apoyo moral al profesorado	46 (16,55%)			Gestión del personal del centro	34 (9,26%)
Autoevaluación	44 (9,46%)					Convenios de colaboración	17 (4,63%)
Distribución de funciones y cargos	34 (7,31%)					Cumplimiento de horarios	51 13,90%
Refuerzos, planes específicos de apoyo	23 (4,95%)					Condiciones físicas/ambientales	26 (7,08%)
Actividades extraescolares y culturales	51 (10,97%)						
Innovación y mejora	39 (8,39%)						
Total frecuencia de registros	465 (100%)		278 (100%)		86 (100%)		367 (100%)

FIGURA 1. Porcentaje frecuencia de realización de las tareas directivas



En relación con el ámbito de las actividades favorecedoras de un *clima institucional positivo* y *la construcción de una comunidad de aprendizaje*, la tarea más frecuente (97 ocasiones —34,89% dentro del ámbito—) realizada por los directores es la resolución de conflictos y problemas de disciplina, es decir, es la tarea que más veces han registrado en el guión de observación los directores participantes en el estudio.

Los directores de la muestra registran en bastantes ocasiones (71 registros) acciones encaminadas a facilitar las relaciones entre el profesorado del centro (25,54% de las tareas del ámbito clima institucional positivo) y fomentar la relación de

estos con las familias de los alumnos/as (66 veces —23,74%—). Por lo que se refiere al fomento de la relación entre profesorado/alumnos, la frecuencia es menor aunque también significativa, los directores registran un total de 49 ocasiones (17,62%) en el desempeño de esta labor.

En términos generales, los datos nos indican que las tareas relacionadas con el *desarrollo profesional* son las menos frecuentes. La autoevaluación del profesorado y grupos de trabajo y apoyo entre iguales son las categorías menos registradas por los directores dentro de este ámbito con 14 y 19 veces, respectivamente (22,09% y 16,28% de las tareas registradas en el ámbito desarrollo profesional).

Por último, los resultados revelan una alta frecuencia de aparición de actividades relacionadas con el ámbito de estudio de *gestión administrativa y relaciones externas*: tareas de secretaría registradas 83 veces durante las dos semanas de registro (22,62% dentro del ámbito), en 73 ocasiones registran actividades de coordinación de tareas con respecto al ajuste de horarios, exámenes, grupos, atención a la diversidad, etc. (19,89%), hacer llegar la información sobre disposiciones administrativas y aplicar su cumplimiento (53 ocasiones —14,44%—), hacer velar el cumplimiento de horarios (51 —13,90%—) y gestión económica, es decir, gestionar el presupuesto, distribuir gastos, ordenar pagos, etc. (41 —11,17%—).

Lugar de realización de la tarea

En relación con el lugar en el que se realizan las distintas acciones, se obtienen los siguientes resultados: la mayoría de las tareas de carácter *pedagógico-curricular* se realizan en el despacho del director (57,60%). La sala de profesores (15,76%) es otro de los lugares elegidos, aunque en menor medida, para la realización de estas tareas. Además destacar que los directores también desarrollan parte de sus funciones en casa,

fuera de su horario laboral, por este motivo a veces la respuesta a dónde tiene lugar la realización de la tarea es otro (16,30%). La siguiente tabla muestra los datos obtenidos en relación con esta dimensión de análisis:

Resulta muy significativo que en el resto de ámbitos sea también el despacho y otros lugares (casa) los elegidos para desarrollar las distintas actividades (despacho: 46,28% *clima institucional*, 39,13% *desarrollo profesional* y 57,86% *gestión administrativa y relaciones externas*; otro lugar o casa: 11,57%, 28,26% y 26,41%, respectivamente).

Emociones

La última dimensión analizada se ocupa de las valoraciones de los directores participantes en relación con las emociones sentidas en el momento en que realizan cada una de las tareas. En términos generales, los directores se muestran muy confiados, enérgicos e interesados con la mayoría de las actividades registradas en el guión de observación. La siguiente tabla (4) muestra el porcentaje de tareas en las que el director se siente bastante o muy confiado, enérgico e interesado en el momento de realización de la tarea:

TABLA 3. Lugar en que se realiza la acción

	Ámbito pedagógico-curricular	Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje	Ámbito desarrollo profesional	Ámbito gestión administrativa y relaciones externas
Despacho	57,60%	46,28%	39,13%	57,86%
Clase	8,15%	14,05%	10,86%	3,77%
Sala de profesores	15,76%	17,35%	21,74%	5,66%
Pasillo	1,63%	5,78%	0%	3,14%
Comedor	0%	0,83%	0%	0,62%
Patio	0,54%	4,13%	0%	2,51%
Otro	16,30%	11,57%	28,26%	26,41%

FIGURA 2. Lugar en el que se realiza la acción

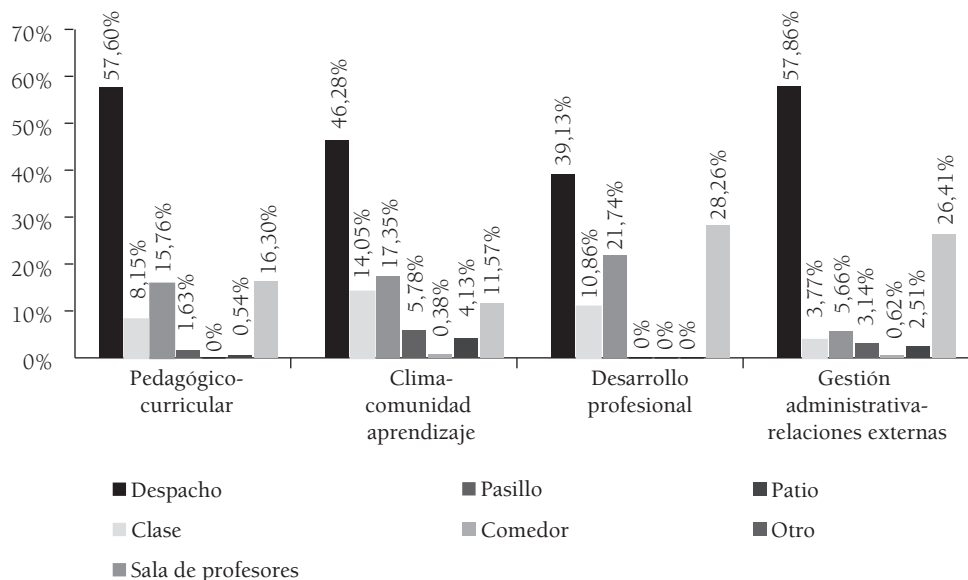


TABLA 4. Emociones

Emociones	Pedagógico curricular		Desarrollo profesional		Clima institucional positivo-comunidad de aprendizaje		Gestión administrativa y relaciones externas	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Confiado	42,65%	45%	35,71%	57,14%	44,44%	42,42%	40,15%	42,42%
Con energía	48,53%	34,56%	46,43%	32,14%	59,34%	34,06%	46,36%	30%
Interesado	36,42%	58,94%	36,84%	57,89%	40,59%	54,45%	39,39%	40,15%

En este sentido, se han identificado tareas en las que los directores de la muestra de estudio se sienten algo nerviosos, como es el caso de varias tareas del ámbito pedagógico-curricular: proceso de elaboración de unidades didácticas (16,7%), desarrollo de competencias básicas (25%), expectativas y estándares (28,6%), evaluación de diagnóstico (20%) e innovación y mejora (18,2%) y en algunos casos bastante o muy nervioso. En el caso del ámbito de clima institucional positivo y construcción de

comunidades de aprendizaje: relaciones entre profesorado (15,4% bastante), relaciones entre profesorado/alumnos (16,7% bastante), relaciones entre profesorado/familia (10,5% bastante y 5,3% muy nervioso) y resolución de conflictos y problemas de disciplina (17,6% muy nervioso). Por último, en el ámbito de gestión administrativa y relaciones externas: representación del centro (16,7% bastante) y condiciones físicas/ambientales (25% bastante nervioso).

TABLA 5. Emociones negativas de nerviosismo y estrés

Ámbito pedagógico-curricular	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Programación didáctica	58,3%	25,0%	16,7%		
Desarrollo de competencias básicas	62,5%	12,5%	25%		
Expectativas y estándares/niveles	57,1%	14,3%	28,6%		
Evaluación de diagnóstico	60,0%	20,0%	20,0%		
Innovación y mejora	54,5%	18,2%	18,2%		
Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Relaciones entre profesorado	61,5%	23,1%		15,4%	
Relaciones entre profesorado/alumnos	58,3%	25,0%		16,7%	
Relaciones entre profesorado/familias	52,6%	21,1%	10,5%	10,5%	5,3%
Resolución conflictos y problemas de disciplina	47,1%	23,5%	11,8%		17,6%
Ámbito gestión administrativa y relaciones externas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Representación del centro	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%	
Condiciones físicas/ambientales	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%	

Discusión de resultados

Los datos obtenidos nos permiten tener una visión aproximada de la arquitectura resistente que impide que la imagen de un líder pedagógico se imponga y se refuerce en los centros de Educación Secundaria. Las características más destacadas de la arquitectura resistente que determina la actuación de los directores que participan en la investigación son las siguientes:

1. Falta de tiempo para la realización de tareas encaminadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Al detenernos a analizar las tareas que con más frecuencia realizan los directores participantes en el estudio podemos destacar que la frecuencia de aparición de las actividades pedagógico curriculares de coordinación y supervisión son similares a la frecuencia de aparición de las

actividades de Gestión Administrativa. Este dato es tremendamente significativo y nos permite tener una visión general del espacio donde el director ejerce su tarea y de la barrera física que suponen atender de forma paralela procesos instructivos y administrativos (Goikoetxea, 1997; Bolívar, 2010).

El director debe realizar tareas de gran complejidad pedagógica, tareas que son difíciles de resolver, que requieren una toma de decisiones complicada, a las que el director debe dedicar una gran parte de su tiempo y atención, tareas que les preocupan pues de ellas dependen los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a la vez, debe realizar tareas meramente mecánicas y administrativas, de secretaría, de organización y de gestión económica, que consumen gran parte de su tiempo, e incluso de su tiempo de ocio.

A partir de los datos obtenidos podríamos preguntarnos si un profesional que se supone debe

estar enfocado a la supervisión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro ¿puede también llevar a cabo y tener a su cargo esta carga administrativa de secretaría? Los directores de Institutos de Educación Secundaria a los que se les exige y se les define actualmente bajo las funciones básicas de “proporcionar dirección” y “ejercer influencia” (Spillane y Zuberi, 2009) transmisores de una imagen de apertura, recepción, empatía, con ganas de hacer un buen trabajo, con un empeño y esfuerzo constantes y promotores de un contexto facilitador de un liderazgo distribuido (Harris, 2009) tendrían que estar liberados de cargas que impidieran dedicarse a la figura que ahora demanda la sociedad con fuerza que es la de establecer una dirección clara diseñando la organización educativa para alcanzar los programas formativos previsto (Murillo, 2006). Pero los datos demuestran que el director abarca una gran cantidad de aspectos, aspectos que requieren procesos muy diversos que provocan el no poder actuar con una dedicación plena a la tarea que más los identifica que es la de liderazgo pedagógico.

Junto a las tareas pedagógico-curriculares y de gestión administrativa (Secretaría), encontramos las tareas relacionadas con la resolución de conflictos y problemas de disciplina, con una frecuencia muy elevada de aparición. Los problemas de disciplina inundan la vida de los docentes, pero resolver problemas de disciplina es algo que les genera tensión. Al director no es algo que le guste hacer, el tener que sancionar, el “aplicar la norma”. Sería conveniente que el director pudiera trabajar en una línea preventiva para la solución de los problemas de conducta y los conflictos que llevan asociados estos problemas de conducta, y así poder abandonar la imagen de “controlador y sancionador de conductas”.

Las malas conductas de los alumnos pueden ser el resultado de una planificación curricular pobre, de un inadecuado escalonamiento y modelamiento de la conducta, de un proceso de enseñanza-aprendizaje despersonalizado

impidiendo que los alumnos tomen conciencia de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo, o de una insuficiente atención al establecimiento de normas y rutinas de participación en clase y en el centro (LePage, Darling-Hammond y Hank, 2005).

Desde la perspectiva que señala LePage *et al.* (2005), para que los problemas de disciplina se eviten se deben mejorar los procesos instructivos, haciéndose más atractivos, más personalizados, y más conscientes de la realidad que viven los alumnos. El director debe así disponer de tiempo suficiente para coordinar los procesos encaminados a trabajar desde esta línea en un esfuerzo conjunto con todo el profesorado, evitando la imagen de un director que está ahí para “apagar fuegos” (Spillane y Hunt, 2010) y progresando en una imagen asociada al papel de ser el encargado de generar el ambiente propicio para evitar “el incendio y el conflicto” en el día a día de la vida de los Institutos de Educación Secundaria y conseguir responsabilizar al equipo de profesores para trabajar de manera conjunta y distribuida en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Dinhan, 2009).

Los datos nos muestran que el director presenta una gran apertura a su relación con la gente, aunque no consigue trabajar a fondo los procesos de desarrollo profesional entre el profesorado, tareas que conllevarían un liderazgo transformacional a partir de la colaboración del profesorado (Maureira, 2004) y sería la base para el desarrollo de un liderazgo distribuido (Harris, 2009). La frecuencia de aparición de las tareas relacionadas con el desarrollo profesional es muy baja. Nuestro estudio no puede desvelar las causas de la baja frecuencia de tareas relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado, pero siendo esta tarea un elemento esencial para la transformación de la escuela, como destacan numerosas investigaciones (Leithwood, 2009) y no las tareas de secretaría y administrativas (Bolívar, 2010), es un dato que merece una consideración especial. ¿El director debe rendir cuentas a la Administración educativa sobre los

procesos de desarrollo profesional del profesorado de su centro o básicamente la exigencia que hace la Administración es tener al día el programa Séneca para la introducción de datos administrativos? ¿La Administración educativa insiste y exige que se produzca un desarrollo profesional de los docentes del centro o su preocupación básica reside en que se rellenen los datos necesarios para las estadísticas y el control?

La frecuencia de realización de tareas relacionadas con el ámbito de desarrollo profesional es similar a la frecuencia de realización de las tareas de “innovación y mejora” para la mejora de los resultados en el aprendizaje de los alumnos (Murillo, 2006; Bolívar, 2009), tareas a las que al igual que ocurre con las tareas de desarrollo profesional el director les dedica poco tiempo y su frecuencia de aparición es baja. Los datos muestran que la tarea del director está especialmente enfocada a la coordinación y supervisión en relación con el plan de centro, las programaciones didácticas, las competencias básicas y el desarrollo de procesos de evaluación. Parece ser que todo lo que es innovación y mejora está en un segundo plano, su atención se centra en estos aspectos cotidianos. ¿Son los aspectos de innovación y mejora, algo secundario, algo no exigido por la Administración? ¿Se podría decir que los directores están tan cargados de tareas que mientras que la organización se mantenga, la estructura se sostenga, las cosas funcionen mínimamente, para ellos es suficiente, pero que cambie, que se mejore con una propuesta de mejora planificada, puede interpretarse como algo que sobrepasa sus posibilidades?

2. Esquema o rutina diaria de actuación.

Diversidad de tareas que llevan a cabo cada día

El esquema básico o rutina básica de actuación es el siguiente:

- a) Actividades de docencia
- b) Actividades de coordinación y supervisión de una línea común de actuación

- c) Actividades de resolución de conflictos y problemas de disciplina
- d) Actividades de secretaría

En la primera semana de observación este esquema básico de actuación está más cargado, es decir, el número de actividades de coordinación, supervisión, resolución de conflictos y actividades de secretaría, es superior al número de actividades que se realizan de estos tipos en la segunda semana de observación.

Estos datos hacen referencia a dos aspectos que anteriormente hemos comentado y que habría que evitar para que los directores puedan trabajar de manera relajada.

- En primer lugar, *la carga de trabajo (volumen)*: los directores realizan una gran diversidad de tareas a lo largo del día y no disponen de tiempo suficiente para poder dedicarse a ellas.
- En segundo lugar, *las demandas de tareas en el calendario*: en la observación realizada a lo largo de las dos semanas se aprecia un esquema desigual de demandas para la realización de las tareas. En la primera semana (finales de octubre) se aprecian con profusión actividades de coordinación, de evaluación, de programación, de autoevaluación, de resolución de conflictos, de secretaría, etc., y en la segunda semana (mes de febrero) la demanda de tareas decrece y la actividad del director se hace menos intensa.

3. Espacio de encuentro para llevar a cabo sus tareas. Lugar de realización de las tareas

El lugar habitual de realización de las tareas es su despacho, también suele utilizar la sala de profesores para llevar a cabo su actuación, así como en algunas ocasiones la clase, el pasillo o el patio. Pero un dato a destacar es la utilización del espacio “casa” para llevar a cabo las tareas de la dirección, que está recogido en el apartado de

“otros espacios”, y que los directores indican en las observaciones que hacen al final del día de observación. El director está sobrecargado de tareas administrativas que requieren una dedicación añadida a sus cargas docentes y de liderazgo pedagógico. Por este motivo deben recurrir a realizar muchas tareas en su casa y en su tiempo disponible de ocio y de vida familiar.

Este dato es tremendamente significativo si queremos dibujar el día a día de la tarea de los directores de Instituto de Educación Secundaria en la actualidad y puede servir para reflexionar sobre el nivel de exigencias que tienen asignados los directores y sobre el sentido de las tareas que se le piden que realicen.

Emociones que provocan la realización de las tareas directivas

Para una buena realización de las tareas escolares los profesionales de la educación deben sentir eficacia profesional, compromiso profesional y satisfacción laboral, y no deben sentir estrés o colapso en su actividad diaria para poder llevar a cabo sus tareas de manera adecuada (Leithwood *et al.*, 2010) por lo tanto el líder escolar debería sentir todo esto y debería evitar emociones negativas que surgen del estrés y el colapso de una carga de trabajo-volumen excesivo y de un esquema desigual de demandas en el calendario para la realización de las tareas.

Estos rasgos promotores de unas emociones positivas o negativas deben ser tenidos en cuenta para facilitar el ambiente propicio para que la dirección lleve a cabo su tarea de liderazgo pedagógico de manera apropiada pero cuando analizamos a fondo el día a día de la dirección en los centros de educación secundaria vemos que los rasgos generadores de emociones negativas aparecen de manera continuada asociados a sensaciones de estrés y de una alta carga de trabajo.

Al detenernos en analizar las tareas a las que prestan mayor dedicación, existen algunas de ellas que les provocan estados emocionales

negativos de nerviosismo y estrés. Entre ellas cabe destacar las relacionadas con los procesos de elaboración de unidades didácticas, las competencias básicas y la evaluación-estándares. ¿Por qué estas actividades generan estas sensaciones negativas en el grupo de profesores? Desde nuestra investigación no se puede responder, pero casualmente hay que decir que las actividades que el grupo de profesores construyen desde dentro, en un proceso de relación interno no generan sensaciones negativas y los directores trabajan interesados, con energía y con ganas, pero las actividades que tienen una exigencia exterior ¿o quizás se podría decir, una exigencia poco clara? les generan situaciones de estrés. ¿Se necesita más información, más apoyo desde fuera, más atención para sobrellevar estas tareas, para que les produzcan menos tensión y nerviosismo?, o tal vez, el modelo de liderazgo tradicional que intentan desarrollar para trabajar estas tareas no es el apropiado y deberían practicar un liderazgo distribuido que le permitiera sentirse más relajados y apoyados por todo el equipo de profesores (Harris, 2009).

La mayoría de las tareas relacionadas con el ámbito de clima institucional y construcción de comunidades de aprendizaje, deben ser analizadas con detenimiento pues en este bloque descubrimos una barrera que provoca tensiones y nerviosismo, generada por las relaciones que se construyen entre el profesorado, entre profesores y alumnos y la relación con las familias, de manera especial en relación con la resolución de conflictos. El director no es una máquina engrasada, no sufre una anorexia emocional. El director sufre tensión, nerviosismo, por el sistema de relación que se establece con los miembros de la institución, profesores, alumnos, padres. De todas formas el directivo demuestra “buen ánimo” en general, se siente confiado, seguro, con interés en la mayoría de las tareas que emprende, se podría decir que manifiesta un grado elevado de “buen ánimo” que está asociado, como ya hemos dicho, con actitudes esperanzadas, una visión optimista y entusiasmo por el propio trabajo.

Conclusiones e implicaciones

Como se ha demostrado a lo largo del artículo los directores de los centros de Educación Secundaria están inmersos en un contexto poco facilitador de sus tareas de liderazgo pedagógico. Su actividad se encamina a la de ser un mero técnico/burocrático que resuelve problemas administrativos y de conflictos, pero no consigue entrar de lleno en tareas que son propiamente las que caracterizan a un líder pedagógico. Las tareas relacionadas con este rol le generan nerviosismo y estrés. El director no domina los elementos relacionados con programación, competencias, estándares, ni lo que está en relación con las relaciones con el profesorado, el desarrollo profesional y la innovación y mejora, siendo estos rasgos elementos claves para ejercitar un liderazgo pedagógico y para conseguir que poco a poco se consiga alcanzar un liderazgo distribuido. Por todo esto, el estudio refleja una gran contradicción, la Administración desea una mejora del funcionamiento de los centros de Educación Secundaria y para ello potencia la figura del director del centro, pero al sobrecargarla de tareas lo que hace es acabar con el intento de que pueda ejercer su tarea de líder pedagógico y que pueda surgir un proceso de liderazgo distribuido que son las clave para producir cambios y mejoras según destacan diversos autores como Harris (2009a), Camburn y Han (2009), Mascal, Leithwood, Strauss y Sacks (2009).

Los directores, con esta cantidad de tareas asignadas por la Administración, son “súper-directores/

héroes” que dirigen “macroinstitutos”, algunos de ellos con miles de alumnos en contextos difíciles, poniendo todas sus ganas y energía para que las cosas marchen y funcionen, para que la organización se sostenga, pero es incapaz de ejercer de manera adecuada sus funciones de liderazgo pedagógico y de salvar la barrera que le pone la misma Administración, pues lo sobrecarga de tareas y porque el modelo de liderazgo que se deduce de sus regulaciones es un modelo tradicional que acapara todo el poder en la figura del director y no fomenta un liderazgo distribuido. El director, como muestran los datos, siente estrés precisamente en las tareas que requieren la confianza del profesorado y siente estrés porque este modelo de líder impositor no es el adecuado, es necesario tender a un liderazgo distribuido basado en una interacción entre iguales aunque esto no quite que el director siga siendo el centro desde donde surge todo el proceso de reflexión sobre la mejora educativa (Harris, 2009a; Gronn, 2009).

Por todos estos motivos la Administración educativa debería plantearse las siguientes cuestiones:

- Hasta qué punto las tareas que asigna al director de los centros de Educación Secundaria son las adecuadas si quiere fomentar la figura de un líder pedagógico.
- Hasta qué punto el modelo de liderazgo que fomenta es un modelo de liderazgo tradicional o distribuido.
- Hasta qué punto los directores poseen el grado de conocimientos y formación suficiente para hacer frente a sus demandas.

Referencias bibliográficas

- Adler, P., y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. Denzin y D. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (377-393). London: Sage Publications.
- Angrosino, M., y Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (467-478). Los Ángeles: SAGE.
- Boja (2010). *Decreto 37/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 2-4.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-23.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Camburn, E., y Han, S. (2009). Investigating connections between distributed leadership and instructional change. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (25-46). London: WCIHOAL.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Preparing principals for a changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
- Departamento de Educación (2010). *Decreto 155/2010 de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. N. 5753.
- Estruch Tobella, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Evertson, C., y Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (162-213). New York: MacMillan Publishing Company.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B., y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goikoetxea Piérola, J. (1997). La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 3-8.
- Groon, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (197-218). London: WCIHOAL.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2001a). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (558- 575). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership. Different perspectives*. London: WCIHOAL.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership. What we know? En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (11-24). London: WCIHOAL.
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school-realising the potential of system leadership. En A. Hargreaves et al. (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* Springer International Handbook of Education 23 (741-764). DOI:Springer Science+Business Media B.V.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., y Wahistrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minesota: Carei.
- Leithwood, K., Seashore, L., Wahistrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minesota: Carei
- Lepage, P., Darling-Hammond, L., y Akar, H. (2005). Classroom management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (327-357). San Francisco: Jossey Bass.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., y Sacks, A. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers academic optimism. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (81-100). London: WCIHOAL.
- Maureira Cabrera, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-20.

- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity. En A. Hargreaves *et al.* (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (187-208). Springer International Handbook of Education 23. DOI: Springer Science+Business Media B.V.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Spillane, J., Reiser, B., y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-358.
- Spillane, J., y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45 (3), 375-423.
- Spillane, J., y Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293-331.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. Contemporary issues in an emerging field. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (285-300). Los Ángeles: SAGE.
- Uribe Briceno, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 149-156.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. En A. Hargreaves *et al.* (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (221-26). Springer International Handbook of Education 23. DOI: Springer Science+Business Media B.V.

Abstract

Resistant Architecture Determinant of Educational Leadership in Secondary Schools

INTRODUCTION. Recent contributions to the field of educational leadership include the need to pay attention to the performance of the principals, because they are a key element in creating a community within the school, a community aimed at improving student learning. **METHOD.** In his paper we analyze the daily practice of 24 secondary school principals in the province of Granada (Spain), in order to describe the actions of the principals in their role of providing educational leadership and examine the processes they use to build a learning context. To collect the work of the principal we used a "self-observation script" that each participating principal filled out independently over two weeks during the academic year 2011-2012. In this script each principals collected daily information on the type of work done, the time spent on each task, the place of performance of the task and the positive and negative emotions resulting from the performance of the various tasks performed during the day. **RESULTS and DISCUSSION.** This study provides significant information about the "resilient architecture" that determines the spatial/emotional context where the principal tries to carry out his or her educational leadership roles, an essential piece of information that can be used to transform the context in which the principal of secondary education performs his or her task and to improve working conditions.

Key words: *Leadership, Task management, Instructional leadership, Emotions.*

Résumé

Une architecture résistante déterminante du leadership pédagogique aux centres d'éducation secondaire

INTRODUCTION. Les contributions récentes au domaine du leadership en éducation met en évidence la nécessité de prêter attention à la performance du directeur des écoles secondaires, parce qu'il est un élément-clé dans la création d'une communauté au sein de l'école, une communauté visant à améliorer l'apprentissage des élèves. **MÉTHODE.** Dans cet article, nous analysons la pratique quotidienne de 24 directeurs d'établissements d'enseignement secondaire dans la province de Grenade (Espagne), afin de décrire les actions des directeurs dans leur rôle de leadership en éducation et d'examiner les processus qu'ils utilisent pour la construction d'un contexte facilitateur de l'apprentissage. Pour recueillir l'action du Directeur, nous avons utilisé un "Questionnaire d'auto-observation". Chaque directeur, indépendamment, remplit le questionnaire pendant deux semaines au cours de l'année académique 2011-2012. Le questionnaire recueille des informations quotidiennes sur le type de travail effectué, le temps passé sur chaque tâche, le lieu d'exécution de la tâche et les émotions positives et négatives qu'ils leur produit la réalisation des différentes tâches effectuées tout au long de la journée. **RÉSULTATS et DISCUSSION.** Cette étude fournit des renseignements importants au sujet de l' "architecture résistante" qui détermine le contexte spatial / émotionnel où le directeur tente de mener à bien ses rôles de leadership éducatif, des informations essentielles qui peuvent être utilisées pour la transformation du contexte dans lequel le directeur de l'éducation secondaire exécute sa tâche directive et pour améliorer leurs conditions de travail.

Mots clés: *Le leadership, La gestion des tâches, Le leadership pédagogique, Les émotions.*

Perfil profesional de los autores

Cristina Moral Santaella

Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son formación del profesorado, investigación cualitativa y liderazgo pedagógico.
Correo electrónico de contacto: cmoral@ugr.es

Francisco Javier Amores Fernández (autor de contacto)

Becario FPU del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela HUM-386). Sus líneas de investigación son exclusión social y educativa, fracaso escolar y liderazgo pedagógico.
Correo electrónico de contacto: amores@ugr.es
Dirección para la correspondencia: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. CP 18071. Granada, España.