

NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

Matías Reviriego Romero
mreviriego@me.com

Colegio Santa María Assumpta

Resumen

Todos los que nos dedicamos a la educación en cualquiera de sus ámbitos sabemos que la función directiva es una pieza clave en el funcionamiento de las organizaciones educativas. Pero, ¿Qué formación reciben nuestros directores? ¿Qué formación reciben sus colegas en Europa? ¿Qué capacidades y conocimientos son imprescindibles en un director escolar? ¿Son nuestros directores de calidad? Esta comunicación intentará responder a estas cuestiones y aclarar las dudas y polémicas que siempre rodean este aspecto.

En primer lugar haremos un recorrido por la formación que actualmente reciben los directores escolares en España y veremos como es el panorama Europeo en este aspecto. Justificaremos por qué la instrucción de un directivo no debe centrarse solo en la formación sobre el funcionamiento y gestión de centros (administrativa y de recursos), sino que debe incluir también la gestión de las relaciones en el centro, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la comunicación y el tratamiento de la convivencia en el centro. Y no podemos olvidar como se lleva a cabo el periodo de prácticas de los directores electos, que consideramos parte fundamental de la instrucción y la mejor manera de acercarse a la realidad del trabajo que se va a desempeñar, ni la formación continua, que aunque no obligatoria, si se debe considerar igual o más importante que la inicial.

La complejidad de las demandas sociales, la democratización de la toma de decisiones en los centros y el aumento de la autonomía de las instituciones de formación, hace que para nuestros directores sea imprescindible recibir la formación adecuada que consiga que

- *Un director sea un buen líder.* Basando su liderazgo en la implicación de los participantes para mejorar la organización desde el compromiso de todos, viajando del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.
- *Un director conozca la cultura de su institución.* Como señala Gan Bustos (2007) los directores deben conocer el contenido de la cultura organizacional de su centro para poder influir sobre la misma en pro del cambio y la mejora a la que debe dar respuesta.
- *Un director escolar sepa crear comunidades de aprendizaje,* y para ello debe conocer los facilitadores e inhibidores de las mismas.
- *Un director tiene que estar instruido en la evaluación y la calidad.* Debe perseguir una educación de calidad en su escuela y, por eso, necesita introducir en su centro una cultura de evaluación y mejora que le permita orientar su tarea hacia la calidad en la educación que oferta.
- *Un director debe adquirir habilidades sociales.* Con el fin de mantener un buen clima en la institución que satisfaga a toda la comunidad educativa.

Terminaremos esta comunicación reflexionando sobre si nuestros directores son o no de calidad, aunque es difícil ser optimistas tras conocer los datos de las distintas evaluaciones de nuestro sistema educativo, donde no podemos obviar que los directores de las instituciones de formación tendrán alguna responsabilidad, al margen de las limitaciones que pueda suponer el sistema educativo actual.

Abstract

All those who are dedicated to education in any field know that the lead role is a key element in the operation of educational organizations. But what kind of training do our directors receive? What sort of training do their colleagues in Europe receive? What skills and knowledge are essential to a school principal? Are our quality managers? This document will attempt to answer these questions and clarify doubts and controversies that always surround this.

First we will review the current training that headmasters receive in Spain and see how is the European outlook in this respect. We will try to justify why a headmaster education should not only focus on training in the operation and management of centers (administrative and resources), but must also include the management of relationships in the center, teamwork, skills social, conflict resolution, communication and management of living together in the center. And we can not forget how director's training period is performed, which we consider an essential part of the instruction and the best way to approach the reality of the work to be performed. In addition to continuing education, although not mandatory, it must be considered equally or more important than the first.

The complexity of social demands, the democratization of decision-making centers and the increased autonomy of training institutions, makes it imperative for our directors receive appropriate training to get that:

- *A principal is a good leader.* Basing his leadership in the involvement of the participants to improve the organization from the commitment of all, traveling from distributed leadership to transformational leadership.
- *A director knows the culture of the institution.* As noted by Gan Bustos (2007) principals must know the content of the organizational culture of the center in order to influence it for change and improvement to which must respond.
- *A headmaster knows create learning communities,* and for that, he or she must meet the facilitators and inhibitors thereof.
- *A director must be trained in the evaluation and quality.* He or she must pursue quality education in their school and, therefore, needs to introduce to its center a culture of evaluation and improvement that allows you to target your homework to quality in education.
- *A director must acquire social skills.* So as to maintain a good atmosphere in the institution that gives the entire educational community satisfaction.

We end this paper by reflecting on whether our directors are quality or not, although it is difficult to be optimistic after learning the details of the various evaluations of our educational system, where we can not ignore that the headmasters of the training institutions have some responsibility, apart from constraints that may involve the current education system.

1. INTRODUCCIÓN

Todos cuantos se dedican a la educación consideran la dirección una pieza clave en el funcionamiento de las organizaciones educativas. Sin embargo, la tarea de dirigir es, hoy por hoy, ingrata y apenas reconocida, aunque nadie puede discutir que es una actividad compleja que entraña una gran responsabilidad. Al contrario de lo que sucede con la dirección de empresas u otras instituciones, los directores de los centros educativos no reciben una formación específica suficiente ni están rodeados de asesores especializados.

Hemos de añadir a esto que la complejidad de cada centro no permite establecer una única manera de hacer bien las cosas válida en todos los contextos y en todas las circunstancias, por lo que la formación de un director no puede limitarse a los contenidos de los manuales al uso sobre Organización y Gestión de Centros. Esta dirección para ser eficaz necesita adquirir una formación, unos conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad. Temas como el liderazgo, la cultura, la comunicación, la evaluación y calidad, los aspectos formales y las habilidades sociales, deben ofrecer a los directivos una formación adecuada para liderar el cambio educativo que la sociedad le demanda.

Según un estudio realizado por Branch, Hanushek y Rivkin (2012) que analiza la influencia del valor añadido aportado por el director de un centro en el rendimiento escolar de su alumnado, los datos recogidos demuestran que los resultados académicos mejoran cuando se elige a un director de mayor calidad.

Este aspecto ya había sido resaltado por Martin Bris (2012) al afirmar “que en un centro educativo no puede haber altas cotas de calidad sin un director de calidad”. Por tanto, la formación de nuestros directivos debe ir encaminada a formar directivos de calidad.

¿Qué formación reciben nuestros directores educativos? ¿Qué formación reciben sus colegas en Europa? ¿Qué capacidades y conocimientos son imprescindibles en un Director Escolar? ¿Son nuestros directores de calidad? Estas son algunas de las preguntas que nuestra comunidad educativa debe plantearse y que trataré de responder en el presente artículo.

2. LA FORMACIÓN ACTUAL DE LOS DIRECTIVOS ESPAÑOLES

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 136 que los directores electos “deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas”. Entendido como una formalidad para superar el proceso de selección de los directores escolares, los diferentes decretos de las comunidades autónoma recogen este requisito y lo concretan de diferente manera según la región de la que se trate.

Por otro lado, se les exige de la formación inicial a los directores que anteriormente hubiesen superado el curso de acreditación para el ejercicio de la función directiva, a los que ya han ejercido la dirección de un centro docente del mismo nivel durante varios años académicos, y a quienes tienen acreditada la categoría de director.

El programa de formación inicial es de obligado cumplimiento para acceder a la función directiva implicando, en algunas comunidades, una asistencia mínima a las sesiones presenciales, como es el caso de País Vasco, Andalucía o Canarias. Éstas dos últimas, además, exigen la realización de actividades no presenciales.

En cuanto a los contenidos de los diferentes programas de formación inicial, los decretos que lo concretan otorgan el mayor peso de la misma al funcionamiento y gestión de los centros y a los procedimientos de gestión administrativa y de recursos, si bien es cierto que en algunas comunidades como Andalucía, Canarias, País Vasco y Madrid, entre otras, introducen también la gestión de las relaciones en el centro, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la comunicación y el tratamiento de la convivencia en el centro.

Es en esto último donde, desde mi punto de vista, se encuentran los contenidos más valiosos en la formación de los directores y, por tanto, en los que la formación continua de los mismos deben cobrar mayor relevancia.

La temporalización del curso también es muy dispar según el lugar donde resulta electo el director. La mayoría de las comunidades libera de parte del horario lectivo al futuro director y completa la temporalización con otra parte fuera del mismo, sin embargo, en algunas comunidades se libera a tiempo completo al participante para realizar el curso de formación inicial, mientras que en otras se realiza prácticamente todo el curso fuera del horario lectivo.

Esta disparidad de modelos de formación influye significativamente en el aprovechamiento de la formación inicial por parte de los profesores. Los directores que son liberados completamente de su horario lectivo tienen la posibilidad de centrarse en su formación, sin la presión de compatibilizarlo con su trabajo, mientras que a los que realizan el curso fuera del horario lectivo se les exige un esfuerzo extra en detrimento del aprovechamiento de su formación, en la que en ocasiones se convierte en un mero asistente.

Otro aspecto a tener en cuenta en la formación de los directores electos es el periodo de prácticas. Dado el actual formato de descentralización de la educación, provoca, como en los aspectos anteriores, diferentes planteamientos según comunidades. En este caso podemos hablar de dos grandes tipos. En Cataluña, Andalucía o Navarra, los directores en prácticas están tutelados por la inspección educativa durante un año, en cambio, en otras comunidades el periodo de prácticas está incluido dentro del curso de formación inicial, teniendo una duración variable.

El periodo de prácticas es siempre la mejor manera de acercarse a la realidad del trabajo que se va a desempeñar. Ya sea dentro o fuera del ámbito educativo, en la formación del profesorado o la de los directivos, es el momento en el que el discente, por un lado, se familiariza con las funciones y tareas que va a realizar, y por otro, se sumerge en la realidad en la que va a desempeñar su trabajo. Por tanto, sería conveniente que durante este periodo el director electo estuviera tutelado por un director experimentado, de manera que pudiera conocer a fondo las exigencias del puesto de responsabilidad al que va acceder.

De este periodo de prácticas, además, podría derivarse la realización de un trabajo práctico, tal y como ocurre por ejemplo en el País Vasco, donde se enlazan los contenidos tratados en la formación inicial y las prácticas y las necesidades diagnosticadas en el centro educativo y el plan de mejora que el director electo propone.

Un aspecto al que se debería dedicar mayor rigurosidad es a la evaluación de la superación de la formación inicial y el periodo de prácticas, ya que en la mayoría de los decretos se limita a la asistencia al curso de formación inicial, la realización de un trabajo práctico y la superación del periodo de prácticas, sin realizarse ningún tipo de feedback durante los años que dura el mandato de director. Solo al final de este existe una evaluación más exhaustiva de su gestión.

Un último aspecto a tener en cuenta es la formación continua que se exige a los directores españoles. Una vez finalizado el periodo de formación inicial, los directores necesitan continuar con su formación profundizando en los ámbitos organizativos y de gestión para poder ofrecer una respuesta adecuada a las nuevas necesidades de su comunidad educativa. Sin embargo, en la mayoría de las comunidades autónomas este tipo de formación se oferta a través de los Centros de Profesores y Recursos, sin que exista obligatoriedad alguna para los directivos ni cultura de formación continua en nuestros centros.

3. LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN EL RESTO DE EUROPA

Entre los principales países de la Unión Europea existe gran disparidad, no sólo en cuanto a la formación que reciben los directores, sino también en la forma de acceder a la dirección y las competencias que tienen asignadas.

El director francés accede a la dirección a través de un concurso oposición nacional. Su instrucción consiste en la realización de un programa de formación y prácticas de dos años, que una vez superado le faculta para pasar a formar parte de un cuerpo de funcionarios. Las tareas principales que tiene asignadas son la gestión económica y administrativa, no soliendo intervenir en el aspecto pedagógico ni en los problemas derivados de los recursos humanos, que son tareas de los distintos tipos de inspectores franceses.

Muy parecido al mencionado director francés sería el estilo italiano o belga en cuanto a su acceso y competencias.

El director británico responde a un sistema más descentralizado. Combina la gestión organizativa y la pedagógica ostentando mayor autonomía y responsabilidad que el director de los centros educativos franceses. Accede a la dirección a través de un proceso de selección a cargo de las autoridades locales, que valoran su experiencia, formación específica y proyecto de gestión. Su puesto dependerá, en gran medida, de los resultados de las pruebas externas y las auditorías a las que son sometidos los centros periódicamente.

El director alemán accede a la dirección a través de un concurso público convocado por la autoridad correspondiente, que valora la experiencia docente y la formación específica del candidato en gestión administrativa y dirección escolar. Entre sus competencias destacan la organización y la administración del centro y la coordinación didáctica y pedagógica del currículum. Su formación continua se basa en el liderazgo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los directores de los países escandinavos, como Noruega, Suecia, Dinamarca o Finlandia, aunque no son exactamente iguales, si presentan unas características muy similares. Son seleccionados por una comisión compuesta por expertos y profesionales de la dirección, representantes de las asociaciones de directores y representantes

sociales, que presentan a la autoridad local un candidato con cualidades para dirigir el centro con éxito, respondiendo con recursos propios a los problemas que presenta la institución educativa y las expectativas de la sociedad. Una vez seleccionados los mejores candidatos, se negocia con el centro o con el consejo escolar el más idóneo para el mismo. Este director posee un gran perfil profesional, con gran autonomía, autoridad y responsabilidad. Entre sus funciones más importantes, destacan la gestión económica y organizativa del centro, la selección y gestión del profesorado, el liderazgo educativo, la orientación pedagógica y la evaluación interna. Es, quizás, el más innovador de toda Europa.

Destaca en todos los países estudiados el prestigio profesional y social que tienen los directores, acompañado de una retribución salarial muy por encima del resto de los docentes, siendo España el país donde menos prestigio adquiere incluso dentro del propio gremio.

Por otro lado, es interesante señalar la importancia que la mayoría de los países europeos otorgan a la formación específica de los directivos para acceder a la dirección. Sin embargo, en España, Francia, Italia o Bélgica, la formación de los directores se lleva a cabo tras la elección de los mismos y corre a cargo de la propia administración educativa.

4. CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS QUE DEBEMOS EXIGIR EN UN DIRECTOR

Desde finales del S. XX y más intensamente en el S.XXI las sociedades occidentales están inmersas en un proceso de cambio continuo a un ritmo vertiginoso. Este hecho hace que se esté empezando a ver a la escuela como la responsable de preparar a las personas para poder desenvolverse en esta sociedad, y por ende, se esté cuestionando si tanto los profesores como los responsables de la formación están debidamente instruidos en el desarrollo de esta responsabilidad.

Haciendo referencia a Antúnez, S. (2003), Molina, N. y Contreras, A. (2007) expresan “la necesidad de atender a la función directiva en función de:

- La creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la cualidad de las decisiones directivas.
- Los procesos de Dirección democrática, que vienen originados por la creciente demanda de participación en la toma de decisiones de todos los grupos de la Comunidad Educativa y que condiciona unos determinados estilos de Dirección.
- El aumento progresivo de las parcelas de autonomía, aunque todavía insuficiente, en los Centros Escolares, que exige procesos de gestión cada vez menos dependientes y, por tanto, asumir mayores responsabilidades.
- El proceso de cambio social y técnico en la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. Los cambios en educación son imposibles si las personas que desarrollan tareas directivas en los Centros Educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarlas. Si los directivos han de promover y dirigir los cambios están obligados a hacerlo a partir de unos conocimientos que no se adquieren solamente a partir de la experiencia.”

Sin embargo, debemos ser conscientes de que los directores por sí solos no pueden lograr la transformación que se pretende en las escuelas. En este sentido, Zorrilla, F. y Pérez, M.G. (2006), señalan que se deben trabajar dos aspectos: por un lado, la reforma educativa y pedagógica, y por el otro, la transformación de la gestión escolar.

En este apartado, trataré de aportar luz al segundo aspecto mencionado, la transformación de la gestión escolar, centrándome en las necesidades formativas que tienen nuestros directivos. Intentaré señalar, por tanto, las capacidades y conocimientos que son imprescindibles en un Director Escolar, siendo conscientes de que las características y el entorno de cada centro demandará, además, otros aspectos en sus directivos.

Un director debe ser un buen líder

Podemos definir el liderazgo como la capacidad que posee una persona de influir sobre los miembros de una organización induciéndolos a comportarse de una determinada manera. Si lo relacionamos con la dirección de una organización, en la que el líder ejerce una responsabilidad, el liderazgo debe estar orientado a conseguir los fines que esa institución se propone (López Yañez [et al.] 2003).

A día de hoy, ya nadie cuestiona que la dirección de una institución educativa y el liderazgo deben ir dados de la mano. Por ello, los directores de instituciones de formación deben estar instruidos de manera que puedan ejercer un liderazgo adecuado en su organización. A tal fin, no solo deben conocer la evolución y desarrollo de las diferentes teorías sobre el liderazgo, también tienen que desarrollar su propio estilo, basado, al menos, en un liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo, se basa en la implicación de los participantes para mejorar la organización desde el compromiso de todos. El líder cambia los valores, las creencias y las necesidades de los seguidores a partir de una idea de misión organizativa.

Introducido por Bass (1985 y 1988) sin que en un principio fuera relacionado explícitamente en el ámbito educativo, fue definido a partir de las dimensiones recogidas por Murillo, F.J. (2006):

- “Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- Estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.”

A partir del desarrollo del liderazgo transformacional, están surgiendo diferentes teorías sobre el liderazgo entre los que destacan el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible. Sin embargo, es el concepto de liderazgo

distribuido el que está teniendo más éxito entre los investigadores y expertos dedicados a esta parcela. Se trata de un modelo de dirección que pretende facilitar el cambio y mejorar la escuela de una manera diferente, en el que el liderazgo es compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

Para Harris, y Chapman (2002), el liderazgo distribuido no es una simple remodelación de tareas, sino que necesita de un cambio en la cultura de la organización y del compromiso y la implicación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, de manera que el director pasa de gestionar los recursos del centro en solitario a dirigir las competencias de sus integrantes en pro de la misión de la institución, que es compartida por todos. De esta manera, la mejora del centro está supeditada a la actuación conjunta de todos los implicados (Murillo, F.J. 2006).

Dada la constante evolución del liderazgo y que su desarrollo aún no ha llegado a su fin, debemos señalar la importancia del reciclaje de los directivos escolares en este aspecto, de manera que pueda poner en práctica los nuevos conocimientos aportados por los investigadores. Al igual que hoy, dado el cambio y la evolución de la sociedad, ya no son válidos los conocimientos que nos aportaba la teoría de los rasgos, mañana las teorías sobre el liderazgo transformacional serán caducas.

Lo que los directores no pueden hacer, bajo ningún concepto, es obviar el cambio escolar constante e imprevisible en el que estamos inmersos y lo complejo de su liderazgo. En este sentido, es conveniente no olvidar las ocho lecciones de Fullan, M. (1993) sobre las tensiones que provocan cualquier proceso de cambio:

- “Lección 1: lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).
- Lección 2: el cambio es un viaje, no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).
- Lección 3: los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).
- Lección 4: la visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras, ciegan).
- Lección 5: ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).
- Lección 6: ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias).
- Lección 7: es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- Lección 8: cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).”

Estas ocho lecciones deben hacer reflexionar a los directores escolares y comprender que el estilo de liderazgo que pongan en práctica debe ir encaminado siempre a abanderar el cambio en su escuela.

Un director tiene que conocer la cultura de su institución

Cuando hablamos de cultura en una organización nos referimos, no al entorno social donde se encuentra la institución, sino a la cultura que la propia organización ha ido construyendo a lo largo de su historia: sus creencias, valores, el modo en que percibe e interpreta la realidad y las normas que identifican a los miembros de su grupo. Esta cultura condicionará el proceder de sus miembros, señalará cómo debe ser su comportamiento y decidirá qué tendrá importancia y qué no (López Yañez [et al.] 2003).

Por tanto, la cultura es la responsable tanto de lo mejor de una organización como de lo peor. En su aspecto positivo es la cultura la que permite crear vínculos, nos facilita herramientas de cohesión, nos hace vislumbrar nuevas metas, etc., pero también es el freno a las innovaciones porque está al servicio de las tradiciones y el orden, impone la ideología a los recién llegados (Bauman 2002).

Tal y como señala Gan Bustos (2007), los directores, como responsables de la formación, deben conocer el contenido de la cultura organizacional de su centro para poder influir sobre la misma en pro del cambio y la mejora a la que debe dar respuesta. Por tanto, el análisis de la cultura institucional se convierte en una necesidad de formación para ellos.

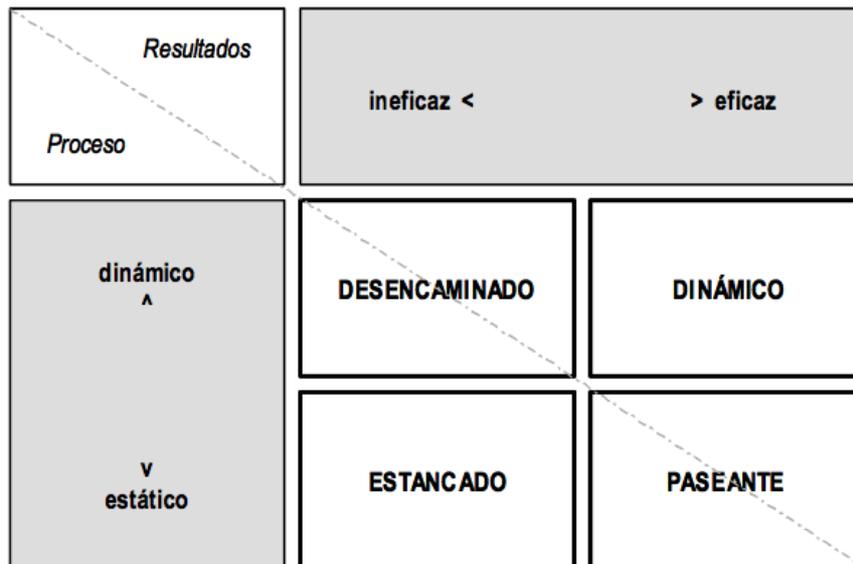
Para analizar la cultura institucional de una organización, López Yañez (1995) nos ofrece el siguiente esquema:

Análisis de la Cultura Organizativa	
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apariencia física. ○ Pautas de Conducta ○ Lenguaje ○ Reglamento implícito ○ Valores ○ Asunciones ○ Historia
FUERZA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Penetración o extensión ○ Homogeneidad ○ Claridad
ORIENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Retrospectiva ○ Prospectiva
TRAMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ○ Héroes ○ Narradores ○ Sacerdotes ○ Murmuradores o espías ○ Disidentes o inconformes ○ Soplones ○ Coaliciones

Otros autores proponen analizar la cultura de una organización contrastándola con tipologías ya elaboradas. Es el caso de Hopkins (1996), Stoll y Fink (1999) y Hargreaves (1995).

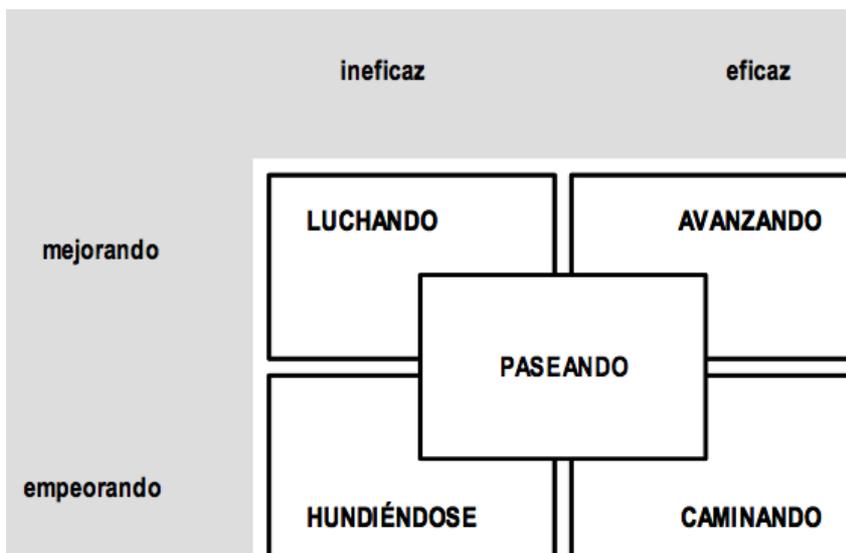
López Yañez, J. y Sánchez Monreno, M. (2004), realizan una síntesis de las aportaciones de estos autores:

Hopkins (1996), con el objeto de identificar los aspectos sobre los hay que incidir para crear en los centros las condiciones internas adecuadas para introducir mejoras en las prácticas, establece cuatro expresiones de cultura escolar, “que se obtienen del cruce de las variables relativas al grado de dinamismo/inactividad de los procesos con aquella otra dimensión que alude al grado de eficacia/ineficacia en los resultados que presentan los centros”.



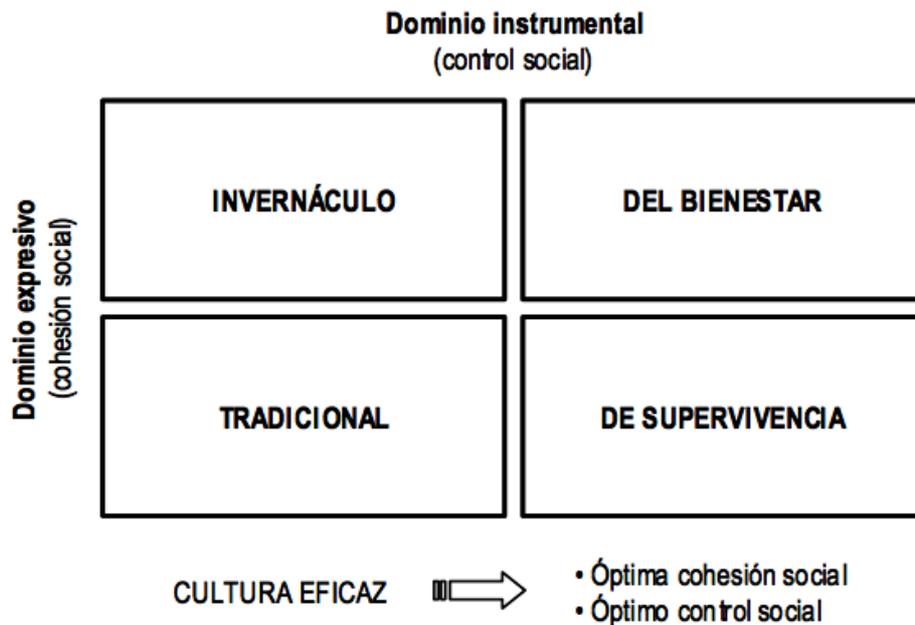
Cuadro 1: Cuatro expresiones de la cultura escolar (Hopkins y col., 1996)

Stoll y Fink (1999) reelaboran y desarrollan las ideas de Hopkins. Sostienen que en la mejora de la escuela influyen la eficacia y el ritmo de cambio que mantienen. “Proponen su tipología atendiendo a dos continuos: eficacia-ineficacia y mejora-empeoramiento”.



Cuadro 2: Tipología de culturas de la escuela según Stoll y Fink (1999)

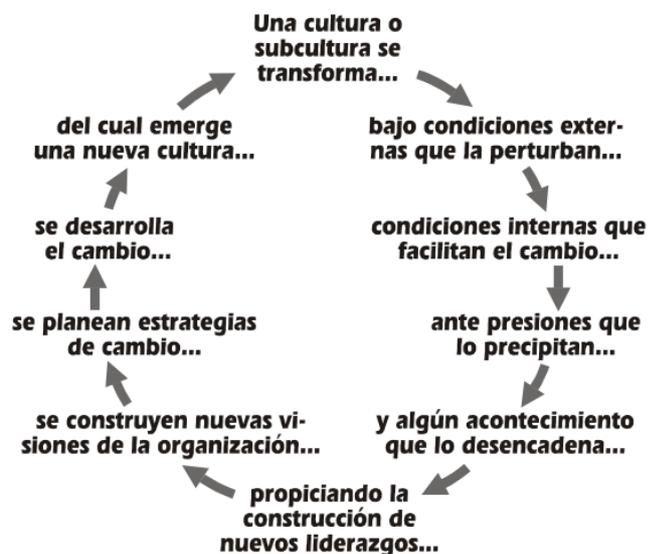
Hargreaves (1995) establece igualmente cuatro tipos de cultura que obtiene de la combinación de las dimensiones: dominio instrumental y dominio expresivo. El primero atiende al control social y a la orientación a la tarea mientras que el segundo de ellos, el expresivo, refleja la cohesión social en el mantenimiento de relaciones positivas.



Cuadro 3: Modelo cultural de D. Hargreaves (1995)

Como he señalado anteriormente el análisis de la cultura tiene como único fin conocerla para poder influir sobre ella, con el objetivo de poder cambiarla en pro de la mejora de la institución. Por tanto, además de saber analizar la cultura de su organización, un director educativo debe conocer cómo se produce el cambio.

Partiendo de una propuesta de Lundberg (1985), López Yañez [et al.] 2003 proponen el siguiente ciclo de cambio de la cultura:



Un director escolar debe crear comunidades de aprendizaje

La velocidad a la que cambia nuestra sociedad hace que las instituciones educativas tengan que evolucionar igual de rápido para poder dar respuesta al nuevo paradigma educativo. Siguiendo a López Yañez [et al.] (2003), consideramos el “aprendizaje organizativo como el proceso adaptativo y generativo mediante el cual las organizaciones mantienen cierta forma estable a través de continuos cambios”.

Un director debe hacer que su comunidad aprenda, gestionar los cambios necesarios para que su centro esté siempre preparado para dar respuesta a las demandas de la sociedad circundante. Para ello, debe conocer y poner en práctica los factores que influyen en el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Tras un estudio sobre los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje organizativo, Arbós y Tintoré (2010) señalan como facilitadores para el desarrollo de comunidades de aprendizaje una cultura basada en valores, el clima de la organización, un liderazgo disperso y transformacional, el trabajo en equipo, estructuras flexibles, la capacidad de aprender de la propia práctica, la motivación, una buena comunicación, los facilitadores tecnológicos y la inteligencia emocional, entre otros. Debemos recordar que ninguno de ellos produciría el aprendizaje organizativo por sí solo, si bien es cierto que todos ellos están íntimamente relacionados.

Así mismo, estos autores señalan como “dificultades e inhibidores del aprendizaje organizativo” el tiempo que requieren los cambios, una actitud de soberbia y cerrada al aprendizaje de sus profesionales, el individualismo y aislamiento profesional, desmotivación del profesorado, la resistencia al cambio y una dirección burocratizada ligada a un concepto inadecuado de liderazgo.

Un director tiene que estar instruido en la evaluación y la calidad

Actualmente, la sociedad en la que vivimos exige calidad en todos los ámbitos de nuestra vida. La calidad en la formación de nuestros alumnos es ya, incluso, una preocupación y un objetivo prioritario para las administraciones y comunidades educativas, que han desarrollado normas y procedimientos que garanticen la calidad de la enseñanza impartida.

Pero, ¿Qué consideramos una educación de calidad? Para aproximarnos al concepto de calidad seguiremos a Bernillón, A. y Cerrutti, O. (1989) que afirman que la calidad consiste en hacer bien el trabajo desde el inicio, responder a las necesidades de los usuarios, administrar óptimamente los recursos, actuar coherentemente, satisfacer al cliente, disfrutar del trabajo, ofrecer lo mejor de uno mismo, reducir costes inútiles, evitar fallos y ser más eficaz, eficiente, productivo... Debemos tener en cuenta que, tal y como señala González, T. (2000), el concepto calidad “tiene un valor contextual, ha de valorarse de forma plural, tiene un carácter diacrónico y no es una actividad meramente tecnocrática”.

Para poder intervenir de cara a mejorar la educación, previamente se necesita una evaluación que nos permita conocer los aspectos que son susceptibles de dicha mejora. Por lo tanto, la evaluación se erige como una herramienta básica para poder gestionar la calidad. Es por ello que actualmente el concepto evaluación ha sido sustituido por el de Gestión de la Calidad Educativa. Mateo Andrés, J. (2000) señala que “la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la mejora educativa”.

Gonzalez, T. (2000), considera la gestión de la calidad educativa como una “estrategia organizativa y una metodología de gestión” que, haciendo participar a todos los miembros de la comunidad educativa, tiene como objetivo fundamental la “mejora continua de su eficacia, eficiencia y funcionalidad”.

Un director de calidad debe perseguir una educación de calidad en su escuela. Para ello, necesita introducir en su centro una cultura de evaluación y mejora que le permita orientar su tarea hacia la calidad en la educación que oferta. Además, tendrá que conocer e instruirse en las distintas herramientas y políticas que tiene a su alcance para gestionar la calidad educativa.

Un director debe adquirir habilidades sociales

Seguindo a Caballo, V. (1993), las habilidades sociales son “un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo adecuado a la situación, respetando así esas conductas en los demás y resolviendo generalmente los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas, lo que implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, expresando opiniones, sentimientos y deseos”.

Un director escolar tiene entre sus tareas diarias gestionar las relaciones interpersonales que se producen en su centro, no solo con su equipo directivo, sino también con el resto de la comunidad educativa: profesores, alumnos, familias, administración e instituciones con las que colabora el centro (Álvarez 2006).

Por tanto, las capacidades adquiridas por el directivo no pueden limitarse solo al conocimiento burocrático y técnico necesario para el adecuado desempeño de éstas, sino que debe adquirir habilidades sociales que le permitan comunicar con efectividad, gestionar la información, resolver conflictos, motivar a los profesionales a su cargo, enfrentarse a situaciones complicadas, saber escuchar, ser asertivo... de manera que pueda obtener un buen clima en la institución que satisfaga a toda la comunidad educativa (Salvador, M., Fuente, M. Y Álvarez, J. 2009).

Estos mismos autores, basándose en la agrupación que de las competencias de los directores definidas en el artículo 132 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace Álvarez, M. (2007) y las habilidades sociales que se requieren para el desempeño de las mismas señaladas por Ruiz, J. (2008), realizan los siguientes cuadros en los que se aprecian todas las capacidades que deben desarrollar los directores escolares para un mejor desempeño de sus funciones:

Cuadro 1. Ámbito ejecutivo^[1]

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	<p>☑☑ Conocimiento, aplicación y capacidad de interpretación de la Legislación vigente.</p> <p>☑☑ Talante negociador en la aplicación de la misma.</p> <p>☑☑ Integridad y actuación ética.</p>
2. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y centro.	☑☑ Dirección de personas hacia un proyecto de centro.

adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.	<ul style="list-style-type: none"> ☑☑ Liderazgo. ☑☑ Comunicación. ☑☑ Equidad y rigor.
3. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	<ul style="list-style-type: none"> ☑☑ Dirección de proyectos (planificación, diseño...). ☑☑ Colaboración, cooperación y habilidades de trabajo en equipo. ☑☑ Proyección y perspectiva futura. ☑☑ Motivación de logro, manteniendo una actitud positiva hacia la posibilidad de conseguir los objetivos del Proyecto de Centro.
4. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	<ul style="list-style-type: none"> ☑☑ Liderazgo. ☑☑ Formación de equipo.
5. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.	<ul style="list-style-type: none"> ☑☑ Conducción de reuniones y dominio de la dinámica de grupos (planificación del tiempo, moderación, dinamización, reconducción, ejecución de acuerdos...). ☑☑ Rigor administrativo. ☑☑ Cohesión de los distintos puntos de vista. ☑☑ Generación de autoestima en los miembros del Consejo Escolar. ☑☑ Negociación. ☑☑ Creación de compromiso hacia un proyecto. ☑☑ Síntesis de opiniones para su conversión en acuerdos.
6. Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.	<ul style="list-style-type: none"> ☑☑ Autoevaluación.
7. Utilización de técnicas e instrumentos para el análisis y evaluación del propio desarrollo del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> ☑ Diálogo y consenso. ☑ Convencimiento y convicción. ☑ Asunción e incorporación de los resultados al proyecto.

[1] Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. pág. 277.

Cuadro 2. Ámbito burocrático^[2]

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Realizar las contrataciones de	☑ Gestión (ofertas, presupuestos, contactos,...).

obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

- ☐ Dirección del presupuesto hacia la consecución de un proyecto consensuado.
- ☐ Organización de los procedimientos administrativos.
- ☐ Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- ☐ Conocimiento de legislación en la materia.

[2] Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. pág. 277.

Cuadro 3. *Ámbito integración*^[3]

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
<p>1. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Dinamización. ☐ Relaciones sociales. ☐ Motivación hacia un proyecto. ☐ Generación de compromiso y estructuras participativas. ☐ Defensa de valores democráticos y solidarios. ☐ Generación de confianza. ☐ Delegación de competencias. ☐ Construcción de una idea común del estudio, como esfuerzo solidario y mejora del proceso educativo.
<p>2. Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Diálogo comprometido. ☐ Negociación (según un modelo de convivencia basado en los valores democráticos, participativos y solidarios, recogidos para nuestro sistema educativo). ☐ Organización de las estructuras, de los procedimientos y los canales de participación para la cohesión social. ☐ Implicación de los equipos para la consecución de un clima positivo de convivencia y aprendizaje. ☐ Selección de recursos y materiales adecuados al contexto concreto en el que se encuentra el centro. ☐ Mediación en los conflictos. ☐ Anticipación y previsión de las situaciones de desacuerdo en el marco de la convivencia en grupo. ☐ Equidad.

[3] Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. pág. 277.

Cuadro 4. Ámbito innovación^[4]

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ☐☐Innovación e investigación. ☐☐Creatividad. ☐☐Creación de redes. ☐☐Trabajo en equipo. ☐☐Motivación. ☐☐Comunicación. ☐☐Liderazgo y gestión de proyectos.

[4] Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. pág. 278.

Cuadro 5. Ámbito innovación^[5]

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> ☐☐Dinamización. ☐☐Comunicación de una imagen positiva de la institución educativa que se represente. ☐☐Optimismo. ☐☐Relaciones sociales. ☐☐Responsabilidad.
2. Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.	<ul style="list-style-type: none"> ☐☐Mediación y negociación. ☐☐Servicio y cooperación.

[5] Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. pág. 278.

5. ¿SON NUESTROS DIRECTORES DE CALIDAD?

Resulta difícil responder a una pregunta tan compleja sin haber realizado una investigación específica sobre este tema, investigación, por otra parte, que resultaría de suma importancia para poder mejorar la calidad de nuestros directores.

Sin embargo, y aún a riesgo de poder hacer afirmaciones sin datos empíricos específicos, los resultados de las distintas evaluaciones de nuestro sistema educativo no son muy halagüeños. Si, tal y como afirma el informe “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012”, en España casi la mitad de la población posee únicamente el nivel de estudios obligatorios, sólo la mitad de nuestros jóvenes

acceden a estudios universitarios mientras que en la OCDE y la UE alcanza el 62% y a pesar de gastar en educación un 21% más que la media de la OCDE y la UE los resultados son significativamente inferiores, los directores de las instituciones de formación tendrán alguna responsabilidad, al margen de las limitaciones que pueda suponer el sistema educativo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2003): La dirección escolar en el contexto educativo europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Álvarez, M. (1999): *Diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. Madrid: ICE de Deusto-INCE.
- Arbós, A. y Tintoré, M. (2010). Del aprendizaje de las organizaciones educativas a las comunidades de aprendizaje. En J. Gairin (Ed.), *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (pp.508-525). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bauman, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bernillón, A. y Cerrutti, O. (1989) *Implantar y gestionar la calidad total*. Barcelona: Ediciones Gestion, S.A.
- Biain, C. y Fernández, A. (2007). Aproximación a la formación inicial de los equipos directivos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-18.
- Branch G.F., Hanushek E.A., Rivkin S.G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. National Bureau of Economic Research.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Egido, I. (1998): *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela Española.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- García Garrido, J.L. (2001): La dirección escolar en la Unión Europea. En *Dirección escolar y la calidad educativa*. Madrid: FUHEM.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement. Enero, Copenhagen.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004) La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 125-159.
- López Yáñez, J. et al. (2003). *Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Macbeath, J. (2005). *Leadership as distributed: a matter of practice*. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Mateo Andrés, J. (2000) La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), 7-34.

- Molina, N. y Contreras, A (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, nº 16, 70-81.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4), 11-24.
- Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, 3. 275-288.
- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010) Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela, *Profesorado*, 14 (1), 93-110.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.