

FORMACIÓN DE GESTORES ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA

ACADEMIC MANAGERS TRAINING AT THE SPANISH UNIVERSITY. ANALYSIS OF A
PROPOSAL

Marita Sánchez-Moreno (*)
Mariana Altopiedi
Manon Toussaint-Banville
Universidad de Sevilla
España.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar el análisis y la valoración de una experiencia de formación de gestores académicos en la Universidad española, diseñada en el marco de una investigación más amplia sobre el gobierno y la gestión universitaria. Se caracteriza por emplear el análisis de casos como principal estrategia formativa, y se desarrolló entre abril y septiembre de 2014 en la Universidad de Sevilla. El análisis de esta experiencia se realizó utilizando estrategias tanto cuantitativas –uso de dos cuestionarios-, como cualitativas, mediante la observación de las sesiones y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados obtenidos señalan la validez de los contenidos abordados en el citado Programa, así como la pertinencia de su tratamiento mediante estrategias tales como el análisis de casos surgidos de experiencias reales de gestión. Permiten, por tanto, derivar una serie de implicaciones para la mejora de la formación de gestores académicos en la Universidad.

Palabras clave: gestión universitaria, liderazgo académico, formación en gestión académica, análisis de casos, evaluación de programas formativos.

Abstract

The main aim of this article is to present the analysis and assessment of a training program on Academic Management developed at the Spanish University. It was designed within the framework of a wider research project on government and management at the University, and its distinctive feature is that it is based on the methodology of case analysis. The program was developed from April to September 2014 in the University of Sevilla. The analysis of that experience was made using quantitative as well as qualitative research strategies. Among the former, two questionnaires were applied. Qualitative strategies included the observation of every session and semi-structured interviews with some participants. The results obtained point out the relevance of the content as well as the convenience of the analysis of real cases as a training strategy. Consequently, some implications for the improvement of training programs for academic managers may be derived from them.

Keywords: university management, academic leadership, training in academic management, cases analysis, training programs assessment.

(*) Autor para correspondencia:

Marita Sánchez-Moreno
Doctora en Pedagogía
Universidad de Sevilla, España
Departamento de Didáctica y Organización
Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla.
Correo de contacto:
marita@us.es

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 18 de enero de 2016
ACEPTADO: 09 de mayo de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.422

1. INTRODUCCIÓN

La relación existente entre “el buen funcionamiento del centro y el correcto ejercicio de la función directiva” (Fernández-Serrat, 2002, p. 1) muestra hasta qué punto los gestores educativos tienen un rol significativo de cara al cambio y a la mejora de las organizaciones que dirigen (Escamilla-Tristán, 2006; Medina-Rivilla & Gómez-Díaz, 2013). A pesar del reconocimiento de este rol clave, no contamos actualmente con una estructura formativa dirigida a los gestores universitarios, y menos aún acorde con las especificidades de su perfil.

Atendiendo a dicha carencia y en la búsqueda de un modelo formativo adaptado a las necesidades y demandas de estos agentes, este artículo se propone dar cuenta de una experiencia formativa diseñada y desarrollada en el marco del proyecto de investigación *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la Universidad*¹. Se trata de un programa formativo dirigido a gestores académicos universitarios con una importante carga práctica y caracterizado por el empleo didáctico de casos de estudio.

Este artículo aborda en primer lugar las problemáticas y dificultades asociadas a la formación de los gestores académicos en la Universidad para pasar a continuación a exponer el análisis y la valoración de un programa diseñado y llevado a cabo en la Universidad de Sevilla.

2. LA FORMACIÓN DE GESTORES ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD

2.1. La universidad y su gestión

Es evidente que el surgimiento y la consolidación, a lo largo de las dos últimas décadas, del capitalismo académico (Slaughter & Laslie, 1997) han implicado importantes cambios en la gestión en las instituciones de educación superior. Así, el llamado nuevo gerencialismo –presentado bajo la etiqueta políticamente más correcta de Nueva Gestión Pública– ejerció gran influencia tanto en la teoría como en la práctica, exigiendo de los académicos el desarrollo de capacidades como las de captar fondos, eficiencia, y otras características ajenas al rol académico tradicional. La irrupción de los valores de mercado (énfasis en los resultados, la competitividad, la eficacia y el desempeño, etc.) supuso la adopción por parte de las organizaciones del sector público –incluidas las Universidades– de prácticas y valores propios de las empresas privadas (Ferlie, Musselin & Andresani, 2008) así como la generalizada adopción por parte de los gestores universitarios de estos valores y los discursos a ellos asociados.

Por consiguiente, la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE han detectado la necesidad de incrementar la formación para la dirección educativa, en los distintos momentos de su carrera profesional (Pont, Nusche & Moorman, 2009; Campos-Vergara, Bolbarán-Ramírez, Bustos-Raggi & González-Vallejos, 2014). Pese a esto, y aunque existen algunos másteres de formación en gestión, pocos son los programas destinados a personal académico cuya labor gestora no se proyecta como

¹ Sánchez-Moreno, M. (Dir.) (2011/2014) *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y gestión de la universidad*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Código: EDU2011-26437.

carrera a tiempo completo, sino como una de las facetas de su desarrollo profesional junto a la investigación y la docencia. De hecho, múltiples son los señalamientos sobre las limitaciones de la formación de los gestores. Respecto de la de los decanos, en particular, subraya Del Favero (2006, pp. 278- 279) que “ha sido caracterizada como aleatoria (Wolverton, Wolverton & Gmelch, 1999), ausente (Dill, 1980; Bok, 1986) o mínima (McDade, 1988)”, por lo que “parecería tener lugar a través de un proceso inocuo, carente de intencionalidad institucional”. Esta ausencia de formación específica está condicionada porque el acceso a la gestión se produce directamente desde la posición de académico (McGregor, 2005, en Thrash, 2012, p.2). Dado que la experiencia docente e investigadora no necesariamente capacita para el ejercicio de la gestión, la formación específica se adquiere a menudo a través de la práctica diaria, por ensayo y error, “pero no hay tiempo para ello; es más que posible que sea al finalizar el mandato [...] cuando se esté llegando a poseer determinadas habilidades” (Fernández-Serrat, 2002, p. 1). No existe, por tanto, garantía de que se posean las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar idóneamente el rol encomendado, en el momento de pasar a ocuparlo.

Consecuentemente, y reconociendo a la universidad como organización compleja, se entiende que es necesario desarrollar programas formativos que participen en la promoción del cambio y de la mejora de las organizaciones de educación superior, que se adapten al perfil de gestores académicos universitarios. Este es uno de los principales objetivos del estudio que presentamos.

2.2. La formación de gestores académicos universitarios

Un evidente primer paso para el diseño de un programa de formación es la identificación de las necesidades asociadas al ejercicio del rol para el que esta prepara. Por la amplitud de las funciones desempeñadas por los gestores académicos, cuyo propio sentido y significado no siempre está claro (Rudhumbu, 2015; Elizondo, 2011), y la diversidad de matices que estas adquieren de acuerdo con el nivel organizativo en que se sitúe el puesto ejercido, no hay un claro consenso respecto a cuáles son aquellos competencias y conocimientos necesarios para su desempeño (Maassen & Pausits, 2013). Es indudable, en cambio, que la gestión en el ámbito universitario requiere del dominio de competencias tan diversas como el conocimiento organizativo y normativo, de política institucional, de planificación estratégica, de gestión de la investigación y de los recursos humanos, pero también la comprensión e interiorización de la función gestora (Fernández-Serrat, 2002) y las de habilidades para la gestión personal del directivo (inteligencia emocional, comunicación interpersonal, gestión del tiempo y del estrés, etc.) (Mentado & Rodríguez, 2013). Además de ello, el propio perfil de los destinatarios, la idiosincrasia del contexto y la rápida obsolescencia de las competencias requeridas, son aspectos que dificultan la formación de los gestores universitarios.

Si bien el carácter temporal de la gestión universitaria es incompatible con el establecimiento de una estructura formativa de amplia duración, se considera que la formación inicial de los directivos –cuando esta existe– no es suficiente para responder a los retos de la gestión de una institución educativa (Silver, Lochmiller, Copland, & Tripps, 2009) sino que debería de ser continua: “la formación exitosa de los directores en funciones implica que tengan una secuencia de formación, que incluya

programas iniciales, de inducción y continuos” (Pont et al., 2009, p. 138), llegando a considerarse el desarrollo de liderazgo como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida.

En buena medida por todo lo anterior, y pese a que los propios gestores reconozcan su conveniencia (Sánchez-Moreno & Altopiedi, 2016), carecemos actualmente en España de una estructura formativa dirigida a los gestores académicos universitarios. Queda patente por lo tanto la necesidad de encontrar modelos y opciones metodológicas que se ajusten al perfil de los gestores académicos universitarios de nuestro contexto.

3. METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE GESTORES

Los adultos aprendemos más con otros y cuanto más situado sea el aprendizaje: aprendemos conversando con otros sobre la práctica, en situaciones que provocan disonancias cognitivas. De hecho, diversos estudios ponen de manifiesto que los métodos tradicionales tales como la impartición de talleres y seminarios raras veces producen efectos duraderos (Coburn & Woulfin, 2012) mientras que se considera que una formación exitosa ofrece oportunidades de aprendizaje basado en la práctica, permitiendo el intercambio de experiencias (Medina-Ferreira & González-Fernández, 2000) y fomentando así redes de aprendizaje colegiadas o comunidades de práctica (Pont et al., 2009, p. 138). En efecto, “los programas de desarrollo del liderazgo deben involucrar activamente a los directivos y directivas en los problemas a los se enfrentan en su trabajo (Hallinger & Snidvongs, 2005). En consonancia con ello, varios estudios demuestran que la mayor parte del aprendizaje tiene lugar de manera informal” (Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez, & López-Yáñez, 2014, p. 138) y que de hecho la mejor preparación para el liderazgo se encuentra en la experiencia y no en los propios programas de formación (Yukl, 2008).

Asimismo, los programas exitosos parecen caracterizarse por un diseño basado en la investigación y por incorporar “conocimiento de la educación, el desarrollo organizacional y el manejo del cambio, así como habilidades de liderazgo” (Pont et al., 2009, pp. 139–140) como también la tutoría y el aprendizaje entre pares. Según Pont et al. (2009, p. 140) “el aprendizaje de pares empuja a los directores a avanzar más allá de sus supuestos y a expandirse o cambiar su pensamiento original mediante el análisis disciplinado y el riguroso discurso alrededor de textos difíciles sobre temas problemáticos o controversiales”, promoviendo la construcción de aprendizajes transferibles y, por tanto, relevantes y útiles. Se trata de desarrollar programas de formación continua que pongan el énfasis en la aplicabilidad, la transferibilidad de los aprendizajes y en la mejora de la práctica (Bridges & Hallinger, 1997), en definitiva, que tengan potencial de intervención. En esta línea, Nicastro (2014, p.123) presenta un dispositivo de formación centrado en el análisis de las prácticas de los directores que puede tener un alto potencial de intervención en la medida que interrumpe el quehacer habitual abriendo “un espacio de reflexión y visibilización del desarrollo y las vicisitudes propias de las prácticas de los directivos en situación de desempeño profesional [y promoviendo desde allí] un trabajo de análisis”. Es lo que defienden igualmente Galdames-Poblete y Rodríguez-Espinoza (2010) haciendo hincapié en que el desarrollo profesional puede ocurrir cuando el diseño metodológico de la formación favorece reflexión y acción.

Una formación de este tipo, además, ayuda a constituir un entorno seguro en el que los directores pueden atreverse a arriesgar, fallar, aprender y crecer (Evans & Mohr, 1999), y orientarse hacia la formulación de una identidad como directivo universitario (Aasen & Stensaker, 2007; Wolverson M., Ackerman & Holt, 2005); pone énfasis en el conocimiento práctico, fomentando el intercambio de experiencias y el análisis de casos o situaciones reales (Aasen & Stensaker, 2007; Calabrese, 2008); respeta las necesidades y características de las organizaciones (Aasen & Stensaker, 2007; Calabrese, 2008); e incluye aplicaciones tecnológicas para la gestión y la colaboración entre quienes la desempeñan (Calabrese, 2008).

Entre las estrategias utilizadas en los modelos de entrenamiento para la gestión educativa, Villar-Angulo (1998) destaca las que considera como más metaformativas: “revisión de una situación problemática en la práctica desde distintas aproximaciones teóricas; presentación de las formas de operar practicando mediante incidentes tomados de la realidad; visionados de registros de tratamiento en la práctica por medio de presentaciones de vídeo; mirando la aproximación a los problemas por medio de un experto en situaciones de la vida real; participando en situaciones de gestión, ejecutando una tarea desde y para el gestor escolar” (1998, p. 122). En el mismo sentido, se hace hincapié en la literatura al uso en el potencial de estrategias metodológicas que permitan trabajar sobre situaciones cercanas al contexto real tales como el aprendizaje basado en problemas (Bridges & Hallinger, 1992; Cranston, Ehrich & Kimber, 2006; Vernon & Blake, 1993), el análisis de casos, pero también simulaciones o role playing. Siguiendo esta idea, el estudio de casos forma parte de la propuesta metodológica de Fernández-Serrat (2002) quien aboga por una formación basada en una combinación de modalidades con el fin de preparar tanto a nivel técnico como de forma situacional. Se utilizaría en este caso la modalidad de curso –bien sea este inicial o de reciclaje– para transmitir la información concreta y necesaria para la labor directiva; el seminario a fin de favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias a través de una relación participativa entre los implicados; y por último, el estudio de casos para introducir a los participantes en el análisis de hechos que ocurren en situaciones reales. En efecto, teniendo en cuenta el contexto cambiante de la universidad junto a la dificultad práctica que supone aprender en un contexto real, el uso de casos para su discusión y análisis, ofrece una alternativa al permitir una puesta en situación.

Particular potencial formativo, reúnen aquellas situaciones que suponen dilemas o situaciones dilemáticas. Entendemos estas construcciones narrativas (Bruner, 1990) como aquellas que sitúan al sujeto frente a una forma particular de conflicto intrapersonal, por enfrentarlo a dos opciones de equiparable valor (Duignan & Collins, 2003, p. 282). Exigen, entonces, la toma de una decisión de compromiso y fundada en el criterio personal. Además de ello, manejar dilemas satisfactoriamente “también implica aceptar una medida significativa de ambigüedad como un hecho de la vida de gestión, no como una aberración. Un objetivo importante es encontrar maneras de ayudar a los profesionales para hacer frente a lo relativamente inmanejable aprendiendo a vivir con ambigüedad y haciéndola relativamente manejable”(Wallace, 2003, pp. 27–28) Asimismo, Gimeno (1995, p. 257) señala la importancia de fortalecer dicha capacidad de desempeñar adecuadamente la labor directiva

en un contexto organizativo sometido a una perpetua incertidumbre y ambigüedad. Por ello, Cranston et al. (2006) señalan la necesidad de investigación en relación con la formación de los gestores para el manejo de dilemas. Es en esta línea de pensamiento que la valoración del Programa formativo aquí contemplado adquiere todo su sentido.

4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GESTIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA

En el ámbito de la gestión educativa existe cierta tendencia a transferir los resultados y orientaciones surgidos del ámbito empresarial. No obstante, hemos visto a través de la revisión de la literatura que dada la especificidad de la gestión de las organizaciones educativas se requiere que la formación para su desempeño se ajuste a la idiosincrasia de sus destinatarios.

Este artículo presenta el análisis y la valoración de una experiencia de formación de gestores académicos universitarios llevada a cabo en la Universidad de Sevilla. El diseño y desarrollo de dicho programa formativo era uno de los objetivos del proyecto de investigación *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad* (ref. EDU2011-26437). Tras identificar en una fase previa del estudio las demandas y necesidades formativas de los gestores e indagar en las estrategias más pertinentes para promover su adquisición, se diseñó e impartió el programa formativo entre los meses de abril y septiembre de 2014.

El programa diseñado tuvo un carácter eminentemente práctico y se orientó al desarrollo organizativo y a la movilización de acciones dirigidas a promover una cultura colaborativa en la Universidad de manera que se equilibrase la tradición colegiada de la Universidad con las demandas de un líder tecnocrático (Aasen & Stensaker, 2007). Para ello, integró como estrategia formativa el uso de casos surgidos de las prácticas de gestores expertos analizadas previamente y sistematizadas de manera que permitiera la identificación de las cuestiones y temáticas que más frecuentemente dan lugar a problemas y dilemas en la gestión universitaria.

El Programa (ver Tabla 1) quedó estructurado en cinco módulos de 12 horas cada uno (6 horas presenciales y 6 horas online):

TABLA 1

Programa de formación en gestión académica universitaria

Módulo	Contenidos
I. La universidad como organización	<p>Características estructurales: modelos de universidad a lo largo del tiempo: de la Universidad Humboldtiana a la universidad como empresa. Legislación, normativa. Organizaciones débilmente estructuradas, celularismo.</p> <p>Nuevas tendencias: globalización e internacionalización. Responsabilidad corporativa. Vías de integración con otras Universidades, estrategias de visibilización, EEES. Cómo desburocratizar la Universidad.</p>
II. La universidad como organización compleja, en tiempos de cambio	<p>Modelos de planificación y de gestión. Evaluación de la práctica, modelos estratégicos y operativos, cambio planificado.</p> <p>Organización y gestión: aproximación a la gestión y obtención de fondos y elaboración de presupuestos, la universidad emprendedora. Software informáticos.</p>
III. Habilidades sociales y personales en la gestión universitaria	<p>Habilidades sociales: procesos de negociación y resolución de conflictos, capacidad para tomar decisiones atendiendo a las circunstancias. Capacidad para interactuar con los pares fuera de las presiones del trabajo y promover la cohesión del grupo. Técnicas de comunicación oral y escrita, estrategias para promover la comunicación en el grupo.</p> <p>Habilidades personales: capacidad para gestionar el tiempo, manejo de las presiones y frustraciones, estrategias de autocontrol, capacidad de autoanálisis crítico y modificación del comportamiento. Técnicas y estrategias para la gestión del propio tiempo.</p>
IV. La universidad como estructura de significados y de relaciones	<p>Aproximación a la perspectiva institucional: cultura y dinámica de las organizaciones.</p> <p>Comunicación: principios de la comunicación</p> <p>Historia institucional y organizativa y configuración de la Universidad.</p>

V. Poder y procesos de liderazgo

Poder: Dinámica del poder, modalidades que adopta el poder.

Concepciones y modelos de liderazgo. Responsabilidad corporativa y estrategias de desarrollo de la organización.

Estrategias para la movilización de los procesos organizativos. (Implicar a los usuarios, habilidades para crear equipos, visibilizar los elementos centrales del proyecto y comprometer a los usuarios en su consecución). Estrategias para promover cambios. Cambio no planificado y gestión de la incertidumbre.

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos del programa fueron los siguientes:

En relación con las habilidades sociales, de liderazgo y para el manejo de conflictos:

- Adquirir habilidades para formar, cohesionar y liderar grupos de trabajo en el ámbito académico, estimulando el desarrollo profesional de sus miembros.
- Aprender de la experiencia, pensando crítica y creativamente sobre ella.
- Organizar eficazmente el trabajo propio y el tiempo.
- Conocer y poner en práctica técnicas de comunicación oral y escrita.
- Conocer y aplicar técnicas y estrategias para la resolución de los conflictos, centrandolo el problema en la situación y evitando la personalización de los mismos.
- Comprender la importancia del estilo de liderazgo en el funcionamiento y desarrollo de los grupos de trabajo y sus componentes.
- Generar capacidades para la reflexión estratégica sobre la dirección de personas a partir de la experiencia personal y profesional de los participantes.
- Desarrollar las habilidades y competencias transversales críticas para la dirección de personas.
- Interesarse por compartir experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la dirección universitaria.
- Tomar conciencia de las competencias emocionales propias, y establecer estrategias de consolidación y desarrollo de las mismas para el ejercicio de un liderazgo emocionalmente sano y eficaz.

En relación con las habilidades administrativas y de gestión económica:

- Conocer la legislación universitaria y su aplicación, así como la normativa específica de su Universidad.
- Conocer diferentes aspectos de la gestión docente y de la gestión de la calidad, desarrollando capacidades para generar líneas de política académica universitaria.
- Adquirir y aplicar estrategias de planificación de la universidad.
- Conocer el marco conceptual y el conjunto de instrumentos que favorecen la dirección estratégica de las personas en el ámbito de las instituciones de educación superior.
- Adquirir destrezas para la elaboración de presupuestos viables.
- Conocer las bases de la planificación estratégica y su utilidad en el ámbito universitario.
- Conocer algunas aplicaciones informáticas de gestión universitaria, que se utilizan en los puestos de dirección de centros y departamentos.

La formación fue auspiciada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que abrió una convocatoria a través de su plataforma dirigida al cuerpo de Personal Docente e Investigador. Cada módulo se desarrolló durante un mes, de manera que se programaron dos sesiones presenciales en las que aproximadamente 2 horas, se dedicaban a cuestiones teóricas y 4 horas, a trabajo práctico. Además, cada módulo contaba con una programación de actividades para realizar on-line durante 6 horas (trabajo no presencial, destinado al estudio individual de los contenidos alojados en la plataforma virtual de enseñanza de la Universidad). Todos los módulos (a excepción de uno) fueron impartidos por dos ponentes. En total, fueron 8 expertos procedentes de 3 universidades españolas, de los ámbitos de la psicología social, la pedagogía y el derecho.

Se invitó a los ponentes a desarrollar sesiones formativas con un carácter muy práctico, utilizando, entre otras estrategias, el análisis de casos. Para ello, cada pareja de ponentes recibió del equipo de investigación dos casos diseñados *ad hoc* sobre los que trabajar para cada una de las temáticas. Dichos casos fueron el resultado de la instrumentalización de situaciones narradas por gestores académicos universitarios en la primera fase de nuestra investigación. Si bien hubo una clara consigna hacia los ponentes para que utilizaran los casos diseñados en sus sesiones de trabajo también fue cierto que se dejó completa libertad en la utilización que cada uno pudiera hacer de los mismos (tanto en cuanto a la finalidad perseguida con su utilización, como en cuanto a su presentación, o al tiempo dedicado, etc.).

5. MÉTODO

Con el fin de responder al objetivo de analizar y valorar dicha experiencia formativa se decidió hacer uso de estrategias propias de metodologías cuantitativa y cualitativa, permitiendo así la triangulación de los datos y, consecuentemente, atribuir confianza a una investigación cuyo interés es eminentemente interpretativo. Los sujetos contemplados en este estudio son las 21 personas

implicadas en el programa de formación de gestores académicos universitarios. Por una parte, se emplearon dos cuestionarios diseñados *ad hoc*. El primero se aplicó sistemáticamente al finalizar cada uno de los módulos con objeto de recoger datos en torno a diferentes indicadores. Este instrumento consta de 15 ítems distribuidos en 3 dimensiones: 1) Fines, conocimientos y logros de aprendizaje; 2) Metodología; y 3) Actuación del ponente. Cada ítem presenta cinco opciones de respuesta de menor a mayor grado de acuerdo.

Por último, tras finalizar la acción formativa se invitó a los participantes a plasmar sus impresiones acerca del programa en un cuestionario final igualmente diseñado para tal fin. Este instrumento se compone de 16 ítems distribuidos en 4 dimensiones: 1) Organización académica del programa; 2) Fines y competencias; 3) Contenidos del programa; y 4) Metodología utilizada. Cada ítem presenta cinco opciones de respuesta de menor a mayor grado de acuerdo.

En ambos casos, los cuestionarios incluyen un espacio de “comentarios” en el que se ofrece la posibilidad de justificar o ampliar las respuestas dadas y tres espacios de respuesta abierta en los que señalar las fortalezas y debilidades del módulo así como propuestas de cambio y mejora. Los datos cuantitativos se analizaron a través del software de análisis de datos SPSS.

En cuanto a las estrategias propias de la metodología cualitativa, se emplearon la observación directa y sistemática de la totalidad de las sesiones presenciales y las entrevistas semi-estructuradas. La primera se apoyaba en un guion diseñado *ad hoc* y validado a través de la revisión por expertos. Este instrumento recogía diferentes aspectos del desarrollo de las sesiones:

Organización (uso de los tiempos y materiales, introducción y exposición de los contenidos, objetivos y secuencia de la sesión).

Metodología (estrategias metodológicas, actividades y recursos empleados).

Utilización de los casos, atendiendo a la finalidad de su empleo, el modo en que se presentaba, las intervenciones de los participantes, etc.

Interacciones, tanto entre el ponente y los participantes como entre estos últimos.

Clima de la sesión, en sentido amplio.

Se elaboraron así 10 registros de observación correspondientes a 5 sesiones de 2 horas y 5 sesiones de 4 horas. En total, se observaron 50 horas del curso de formación. Los datos obtenidos a través de la observación se han podido contrastar gracias a la observación abierta y asistemática llevada a cabo por las coordinadoras del programa.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a 6 participantes y se tuvo en cuenta para su selección la paridad de género, el equilibrio en relación con la experiencia en gestión, la edad y el área de conocimiento de pertenencia. El guión empleado indagaba en los datos biográficos de la persona entrevistada, sus motivaciones y expectativas al inscribirse en el programa, en su valoración del mismo

en relación a los contenidos, la planificación, la metodología (con especial énfasis en el estudio de casos) y los aprendizajes adquiridos. Las entrevistas –de una duración de entre 25 y 50 minutos- se registraron y almacenaron en formato audio.

El análisis de contenido de los datos cualitativos se realizó mediante el software de análisis de datos MAXQDA.10.

6. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir del análisis y la triangulación de los datos obtenidos mediante las diversas técnicas empleadas, se obtuvieron resultados que permiten captar la valoración del Programa por parte de los asistentes. Exponemos, a continuación, algunos especialmente significativos por su virtual contribución a la mejora de la formación de gestores académicos universitarios.

6.1. Participantes

En primer lugar y con objeto de situar la población a la que se refiere la información presentada, cabe señalar que, en términos demográficos, se trata de un grupo bastante heterogéneo, compuesto por participantes de entre 25 a 49 años (27,8 % de los participantes tienen entre 25 y 30 años, 26.1 % entre 31 y 40 años y 30.4 % entre 41 y 50 años), de los que el 40 % son mujeres. Están representadas las diversas áreas de conocimiento aunque predomina el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, así como diversos niveles de experiencia en gestión. Mientras que un 60 % de los participantes la tenían, el resto carecía de la misma.

Esta heterogeneidad es objeto de muy diversas valoraciones. Así, una de las entrevistadas señala que: *“El curso sería mucho más valioso con gestores. Por varios motivos: primero porque se puede malinterpretar lo que tú cuentas como gestor por otros compañeros y compañeras que no son gestores. No es lo mismo hablar a un determinado nivel que a otro. Y recuerdo intervenciones concretas de algunos compañeros y decir ¿cómo que eso es así? Como que puede provocar desencanto en compañeros y compañeras que no son gestores y creo que esto es complicado. Por eso creo que al curso se le puede sacar mucho más partido con grupos de personas que de alguna forma hayan hecho algo de gestión, del tipo que sea pero algo de gestión. Es verdad que te reduce el número, la participación, tienes un grupo muy pequeño, pero desde mi punto de vista sería mucho más valioso el trabajar con gestores.”* (D, 87-89).

En contraposición, otra entrevistada considera que la presencia de personas no gestoras enriqueció la formación: *“Es verdad que había alguna gente joven que yo la veía muy lejana a mis posturas y a mí, que tenían unas posiciones muy alejadas. Yo de todas formas pienso que, aunque en estos cursos intervenga gente que no tiene gestión, te puedan dar la otra visión, como en este caso que planteabais: que había una persona que tenía responsabilidades pero trataba con otra que no las tenía. Entonces, por ejemplo, en un estudio de caso, en un role playing o tal... pueden aportar esta visión también, son personas que pertenecen a una organización y que tienen que trabajar conjuntamente contigo. No me parece mal.”* (F, 17-20).

En lo que sí existe coincidencia es en que, frente a la ausencia de un marco formativo para la gestión universitaria, los participantes agradecen la oportunidad de participar en el programa.

6.2. Evaluación del Programa y sus módulos

En términos generales, la valoración global del programa es muy positiva, siendo así confirmado por los resultados obtenidos a través del cuestionario de evaluación final y de las entrevistas posteriores. De igual modo, los cinco módulos del programa de formación de gestores académicos universitarios reciben altas puntuaciones globales, que oscilan entre 4,06 para el módulo I y 4,70 para el módulo V. Así, la media de las valoraciones obtenidas a través del cuestionario final a los participantes es de 4,30 en la escala de 1 a 5. Coincidente es la impresión general de los entrevistados, como ilustran los siguientes testimonios: *“En términos generales muy bien, muy bien, muy bien”* (C, 7-7); *“bien, interesante”* (D, 28-28). A raíz de esta positiva valoración de la experiencia, algunos participantes manifiestan interés por participar en una hipotética segunda edición del programa: *“¡Ojala hagáis la segunda edición!”* (D, 95-95).

Entre los aspectos más valorados por los participantes en el Programa se encuentran algunos relativos a las estrategias metodológicas. Concretamente, el fomento del intercambio orientado a compartir experiencias entre los compañeros y a reflexionar sobre cuestiones que, por cotidianas, suelen pasar desapercibidas. En este sentido, una entrevistada señala: *“Me ha llegado mucho la orientación por parte de los formadores, no tanto por formadores concretos que sí que me han hecho pensar, reflexionar...”* (C, 10-10).

En buena medida posibilitado por este tipo de metodología, otro aspecto especialmente valorado por los participantes –al punto de recibir la más alta puntuación (4,75) con una muy baja dispersión de las opiniones– es el clima de clase y las relaciones entre los participantes: *“Habíamos establecido unas relaciones de empatía y no nos queríamos mover, estábamos siempre en los mismos sitios... creo que era un buen ambiente. El curso a mí me resultó muy positivo, el clima muy bueno, muy útil”* (C, 11-11).

En relación con la planificación y la organización académica del programa, en el análisis de los cuestionarios destaca el alto ajuste existente entre la información inicial proporcionada sobre el programa a los participantes y el trabajo efectivamente desarrollado en el mismo (4,29), y una buena distribución del tiempo entre los distintos módulos (4,00). En cambio, los materiales proporcionados (la bibliografía y los casos) y el calendario de realización del programa reciben valoraciones inferiores (3,75 y 3,57 respectivamente). Coinciden en ambos puntos, las opiniones recogidas en las entrevistas:

“Ese es otro hándicap que tenemos en todas las acciones formativas. ¿Cuándo lo pones? Por la mañana, mal; por la tarde, peor. Semi-presencial... que si mandas tareas no te la hace el profesorado, eso es ya... ¡Comprobado! [risas] Ay, nos vas a mandar a hacer algo, es que no podemos. Tiempo.” (D, 34-40)

La escasa disponibilidad de los participantes había conducido a la decisión de impartir el programa en modalidad semi-presencial. No obstante, y en contraste con el compromiso mostrado a lo largo de las

sesiones, la participación online ha sido escasa lo cual –como se evidencia en la cita precedente– era reconocido por los propios participantes. Paradójicamente, los entrevistados coinciden en señalar como fundamental incorporar “deberes” sobre cada módulo para promover su aprendizaje e impulsar la transferencia de los conocimientos adquiridos. Algunos invitan a buscar medios para incentivar su cumplimiento: *“Si das mucho material no lo leen pero si das un caso práctico solamente, sí. Es más, si lo pones en la plataforma virtual, no lo van a leer pero si te tomas la molestia de mandarlo por correo, una lista de correos de las personas que de verdad están viniendo desde el primer día... [...] Pues, un WhatsApp “oye que te acabo de mandar eso, confírmame que lo has recibido.” Nada más. Para confirmarlo lo tienes que abrir. Por curiosidad ¿no lo lees?”* (C, 13-15).

Por otra parte, como ya señalábamos más arriba, la convocatoria del programa establecía como única condición para matricularse el ser Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla. Consecuentemente, el perfil de los participantes era muy variado y eso, inevitablemente, condiciona el propio diseño del programa, así como la satisfacción de cada uno con la formación recibida.

Así, una participante que carece de experiencia gestora considera que “responde más a las expectativas de alguien que está ya en la gestión” (A, 16-16). Otra de las entrevistadas, por su parte, valora el diseño del programa tal y como se llevó a cabo como acorde a las necesidades de personas sin experiencia en gestión y propone llevar a cabo una versión específicamente dirigida a gestores, con mayor peso de las temáticas sociales. En ese sentido, entendemos que quienes cuentan con mayor experiencia en la universidad y desempeñan labores de gestión, posean un bagaje de conocimiento acerca de cuestiones estructurales de la organización adquiridos a través de la práctica y sus necesidades se centren en contenidos ligados a aspectos sociales. Asimismo, sería apropiado para ellos una perspectiva más competencial y procedimental, con espacios y mecanismos dedicados a intercambiar experiencias.

En relación con los contenidos del programa, los participantes destacan su relevancia y su grado de actualización, un aspecto que fue asimismo puesto de relieve en los comentarios expresados durante la última sesión y en las entrevistas: *Por ejemplo, en la última [sesión], hablaban de los dineros, de los departamentos y tal [...] entonces me llamó la atención el que no puede haber más dinero para el departamento, es decir, el dinero que llega al departamento no puede ser mayor que el que llegue a investigación... Aquí el que llega a departamento se gasta en muchas tonterías, me hizo pensar que es un tema a tener en cuenta... me hizo pensar en actuar, en autoevaluarme, ver las debilidades de uno, ver las causas y después actuar: algún plan estratégico... esto para mí era nuevo* (B, 11-11).

Asimismo, se valoran como muy pertinentes las competencias trabajadas en relación con el ejercicio de la gestión, en especial aquellas ligadas a aspectos sociales de la organización (habilidades interpersonales, comunicación, cultura organizativa, liderazgo, etc.): *“Cómo nos comportamos las personas, cómo reaccionamos ante determinados estímulos, el estilo de las comunicaciones y todo eso... Eso también fue muy interesante porque es verdad que no caemos o nos somos conscientes en algunos momentos, y reparar en las consecuencias de eso, en cómo influye después en el trabajo en equipo, a mí me*

resultó muy interesante aprenderlo.” (F, 3-3); “Por lo menos por lo que yo percibí, la mayoría de los compañeros que estábamos asistiendo, estábamos más interesados en lo social: los debates más ricos, las aportaciones, se desarrollaban en eso. Pero bueno, no le resto mérito a lo otro, al contrario, era necesario para tener una visión de conjunto.” (C, 35-35)

A diferencia de lo señalado en torno de la pertinencia de los contenidos tratados, su volumen y densidad en relación con el tiempo disponible eran objeto –en algunos casos– de desacuerdo. En efecto, en palabras de uno de los participantes al concluir el programa: *“a veces me recordaba la enciclopedia británica”* (participante 6). Existe, sin embargo, cierta discrepancia entre los participantes sobre este aspecto. Así, una de las entrevistadas, perteneciente a un área de especialización afín a las temáticas tratadas afirma que *“yo le hubiera dado mucho más nivel.”* (D, 28-28)

También en las valoraciones de los participantes en relación con el equilibrio entre los contenidos prácticos y los teóricos se aprecian disonancias. Un 25 % lo considera aceptable o insuficiente, mientras que un 62,5 % de los participantes consideran que se ha alcanzado mucho, o muchísimo.

Desde el punto de vista metodológico, el programa se ha caracterizado por la pluralidad, alternando lecciones magistrales con diversos niveles de participación y actividades prácticas tanto grupales como individuales. Se utilizaron técnicas como el planteamiento de preguntas, metáforas o simulaciones y el análisis de casos. La valoración que del uso de esta estrategia metodológica hacen los participantes es globalmente muy positiva: *“iniciar la clase con un caso práctico y ver la teoría a través de un caso práctico y que la gente también tuviera la oportunidad de poner más cosas encima de la mesa, pues me pareció muy interesante”* (A, 7-7).

7. CONCLUSIONES

Tal como se desprende de los resultados expuestos, la satisfacción de los participantes respecto a la formación recibida es elevada, en gran parte, debido al interés y a la relevancia de los contenidos tratados y a su aporte a la reflexión con nuevas claves sobre la labor gestora en la universidad. Particularmente valorados son, en este sentido, los aspectos sociales. De igual modo, el uso del estudio de casos como estrategia formativa permitió emplear situaciones como disparadoras de la reflexión y del intercambio entre los participantes. Se reconoce ampliamente la valía de esta estrategia metodológica para la formación en gestión apelando incluso a potenciar e intensificar su uso, aun cuando se emiten reservas en relación con su formato y presentación. Cabe, pues, concluir que el programa de formación ha cumplido en general con las expectativas iniciales de los participantes.

Entre las debilidades del programa destaca la densidad de los contenidos, excesiva en relación con el número de horas disponibles. Si los participantes señalan repetidamente que los módulos les han parecido cortos a su vez remarcan su poca disponibilidad horaria. Aquello resume las contradicciones ligadas a las dificultades organizativas y de planificación de cualquier programa dirigido a PDI, y más aún a gestores. Cabe asimismo señalar las dificultades derivadas de la heterogeneidad de los participantes, tanto respecto de sus áreas de especialización como de sus experiencias previas.

A modo de síntesis y derivación de los resultados obtenidos en la valoración del programa, cabe formular algunas propuestas de mejora:

Ofrecer una versión del Programa específicamente diseñada para gestores académicos universitarios en ejercicio, dado que buena parte del aprendizaje ocurre entre iguales y podría ser por tanto de mayor provecho el intercambio entre colegas que comparten una realidad similar. Esto no obsta para que se pueda mantener abierto el perfil en la convocatoria, a fin de garantizar que se cubran las plazas disponibles y de permitir el aprendizaje vicario por parte de quienes carecen de experiencia gestora.

Equilibrar la cantidad y densidad de los contenidos trabajados en relación con el tiempo disponible, bien prescindiendo de parte del contenido –o simplificándolo– bien ampliando el número de sesiones de cada módulo o de aquellos –como es el caso de los dedicados a temáticas de orden social– que despiertan más interés.

Intensificar la presencia y el uso de casos, modificando su formato. Dado que uno de los aspectos más valorados del programa es la oportunidad que ha brindado –en parte gracias a la utilización de los casos– para el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta sobre situaciones relevantes para la práctica gestora, cabe intensificar la presencia y el uso de los casos. No obstante, más allá de ampliar su número, sería conveniente considerar la posibilidad de otorgar más protagonismo a la voz de los participantes, proporcionando mayores espacios y tiempos para analizar sus propias situaciones problemáticas. Asimismo, cabría aprovechar la experiencia de los participantes gestores de tal manera que situaciones narradas directamente por los propios participantes dieran pie a nuevos casos de estudio, así como presentar las situaciones en versiones más breves, para que su lectura y análisis se agilicen.

Ofertar el programa en modalidad presencial en lugar de semi-presencial. Siendo que los resultados demuestran que, en contraste con el compromiso mostrado a lo largo de las sesiones, las propuestas de trabajo realizadas por los ponentes a través de la plataforma fueron escasamente atendidas, no parece conveniente mantener en el programa la docencia online. Parece, por tanto, oportuno un uso limitado de la plataforma WebCT como repositorio de materiales y espacio de comunicación para el intercambio de datos entre los participantes, los ponentes y los coordinadores del programa,

Potenciar la reflexión sobre lo aprendido entre sesiones, dado que resulta uno de los aspectos más valorados del Programa. Para ello, proponer actividades breves que ayuden a transferir los conocimientos y a ligar un módulo con el otro a modo de seguimiento que dé continuidad a la tarea se percibe como opción idónea. Asimismo, se podría incorporar una sesión de seguimiento con el fin de analizar conjuntamente los resultados logrados en la práctica.

Por último, a lo largo de la realización del estudio se aprecian limitaciones en relación con el procedimiento de recogida de los datos a través de los cuestionarios. Si observamos que no todos los participantes tomaron el tiempo de responderlos, además entre quienes sí lo hicieron en muchas ocasiones se limitaron a contestar a los ítems de opciones múltiples, sin ampliar sus respuestas en los comentarios ni contestando a las preguntas abiertas. Con el fin de mejorar este aspecto, se intentó finalizar las sesiones con antelación de manera a dejar varios minutos libres para su cumplimentación, sin que sugieran grandes mejoras. Es necesario por lo tanto cuidar particularmente el contexto en el que se solicita a los participantes que rellenen los cuestionarios, proporcionándoles espacio y tiempo adecuados para que contesten con mayor dedicación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aasen, P. & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? leadership training in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 371-383. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09513540710760165>
- Bok, D. C. (1986). *Higher learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bridges, E. M. & Hallinger, P. (1992). Problem-Based Learning in Medical and Managerial Education. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.) *Cognitive Perspectives on Educational Leadership* (pp. 253–267). New York: Teachers College Press.
- Bridges, E. M. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146. Recuperado desde <https://goo.gl/bO2Fkq>
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calabrese, R. (2008). Emerging technologies in global communication. using appreciative inquiry to improve the preparation of school administrators. *Journal of Educational Management*, 22(7), 696-709. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09513540810908593>
- Campos-Vergara, F., Bolbarán-Ramírez, J., Bustos-Raggi, C. & González-Vallejos, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91-111. doi:<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256>
- Coburn, C. E. & Woulfin, S. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30. doi:<http://doi.wiley.com/10.1002/RRQ.008>
- Cranston, N., Ehrich, L. & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas : the « bread and butter » of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106-121. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230610652015>
- Del Favero, M. (2006). Disciplinary variation in preparation for the academic dean role. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 277-292. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/07294360600793069>
- Dill, W. R. (1980). The Deanship: An Unstable Craft. In D.E. Griffiths & D.J. McCarty (eds.) *The Dilemma of the Deanship* (261-284). Danville, IL: Interstate Publishers.
- Duignan, P. & Collins, V. (2003). Leadership challenges and ethical dilemmas in front-line organizations. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.) *Effective educational leadership* (pp. 281-294). London: Paul Chapman Publishing.
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813012>
- Escamilla-Tristán, S. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional (Tesis doctoral)*. Recuperado desde <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>
- Evans, P. & Mohr, N. (1999). Professional development for principals: seven core beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 530-532.
- Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>

- Fernández-Serrat, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... Profesorado. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 6(1-2), 1-12. Recuperado desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf>
- Galdames-Poblete S. & Rodríguez-Espinoza S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64. Recuperado desde <http://goo.gl/A1dYUI>
- Gimeno, J. (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: MECCIDE.
- Gómez-Delgado, A. M., Oliva-Rodríguez, N. & López-Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educació*, 12(5), 135-150. Recuperado desde <http://goo.gl/6Y9A5b>
- Hallinger, P. & Snidvongs, K. (2005). *Adding Value to School Leadership and Management: A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Maassen, P. & Pausits, A. (2013). Higher Education Management Programmes in Europe. In B. M. Kehm & C. Musselun (Eds.) *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER* (pp. 69–86). Rotterdam: Sense Publishers.
- McDade, S. A. (1988). *Leadership in higher education*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Medina-Ferreira, L. A. & González-Fernández, L. (2000). *La gestión por competencias y su impacto sobre el compromiso organizacional*. Recuperado desde <http://goo.gl/welJd2>
- Medina-Rivilla, A. & Gómez-Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127>
- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133. Recuperado desde <http://goo.gl/QDrU2H>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. París: OECD publishing. Recuperado desde <http://goo.gl/MIWkJO>
- Rudhumbu, N. (2015). Managing curriculum change from the middle: how academic middle managers enact their role in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 106-119. doi:<http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p106>
- Sánchez-Moreno, M. & Altopiedi, M. (2016). Académicos gestores en la universidad actual: desafíos y aprendizajes. *Intangible Capital*, 12(2), 642-665. doi:<http://dx.doi.org/10.3926/ic.741>
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A. & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13611260903050148>
- Slaughter, S. & Laslie, L. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Thrash, A. (2012). Leadership in higher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(13), 1-12. Recuperado desde <http://goo.gl/iNmTmv>

- Vernon, D. & Blake, R. (1993). Does problem-based learning work? A metaanalysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68(7), 550-563.
- Villar-Angulo, L. M. (1998). La formación permanente de los directores en Europa. In A. Villa-Sánchez, L. Villardón-Gallego, L. M. Villar-Angulo, P. de Vicente-Rodríguez, N. Borrell-Felip, R. Laffitte-Figueras, & J. Gairín-Sallán (Eds.) *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio* (pp. 109–146). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Wallace, M. (2003). Managing the Unmanageable?: Coping with Complex Educational Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(1), 9-29. doi:<http://doi.org/10.1177/0263211X030311002>
- Wolverton, M., Ackerman, R. & Holt, S. (2005). Preparing for Leadership: What Academic Department Chairs Need to Know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13600800500120126>
- Wolverton, M., Wolverton, M. L. & Gmelch, W. (1999). The Impact of Role Conflict and Ambiguity in Academic Deans. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 80-106. doi:<http://dx.doi.org/10.2307/2649119>
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708-722. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.008>