Universidad de Huelva

Departamento de Educación



La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Ana María Gómez Delgado

Fecha de lectura: 30 de junio de 2010

Bajo la dirección de la doctora:

María Luisa Fernández Serrat

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-27-9
D.L.: H 287- 2010

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO IMPULSO PARA CONSEGUIR UNA DIRECCIÓN COMPETENTE EN ANDALUCÍA

Doctoranda

ANA MARÍA GÓMEZ DELGADO

Directora

DRA. DÑA. MARÍA LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Universidad de Huelva

2010

AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente investigación ha supuesto bastantes horas de trabajo y reflexión en solitario, sin embargo, también ha permitido que durante muchas ocasiones, por periodos de tiempo más o menos largos, y a través de diversos medios, se haya podido contactar con personas, gracias a las cuales nuestro anhelo se hizo realidad. Es complejo reflejar aquí todos los nombres que desearíamos viesen reconocida su ayuda y colaboración. Por esta razón, con los grupos de sujetos demasiado numerosos, me limitaré a mencionar el colectivo al que pertenecen, sin olvidar que fueron las aportaciones individuales las que enriquecieron este trabajo.

En primer lugar, gracias a mi familia, por permitir que esta investigación formara parte de nuestra vida; por sus sonrisas y amor incondicionales.

En segundo lugar, gracias a la directora de la tesis, la Doctora Doña María Luisa Fernández Serrat, por su apoyo moral y profesional, sus gestiones, y por permitirme compartir su conocimiento, y sus ideas.

Gracias por su colaboración a:

Doctor Don Manuel Álvarez Fernández

Doctor Don Serafín Antúnez Marcos

Doctor Don Pello Aramendi Jauregui

Doctor Don José Luis Bernal Agudo

Doctor Don Francisco Beltrán Llavador

Doctor Don Antonio Bolívar Botía

Doctor Don José Manuel Coronel LLamas

Doctor Don Joaquín Gairín Sallan

Doctor Don Sebastián González Losada

Doctor Don Julián López Yáñez

Doctora Doña Marita Sánchez Romero

Doctor Don Joan Teixidó Saballs

Doña Nélida Zaitegui de Miguel

Don Jesús Acosta Martín de la Sección de Ordenación y Títulos del Servicio de Ordenación Académica del Departamento de Educación de Navarra.

Doña Josefa Almiñana Mayor, del Servicio de Formación del profesorado de la Comunidad Valenciana.

Doña María Dolores Álvarez Fernández, Asesora de Formación del Centro Regional de Innovación y Formación, Departamento de Organización Escolar de la Comunidad de Madrid.

Don Ángel Arrieta, de la Dirección de Innovación de la Viceconsejería de Educación del Gobierno vasco.

Don Joan Anton Bofarull Vilaseca, del área de Formación y Gestión de la Generalitat de Cataluña.

Don Josu Mirena Echaburu Osa, responsable del Programa de Calidad, Formación de Equipos Directivos y Autonomía de Centros del País Vasco.

Don Cristóbal Antonio García Fernández, Director del Centro de Profesores y Recursos de Mérida, en Extremadura.

Doña Luisa García Gurruchaga, Directora de Innovación Educativa de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco

Doña María del Carmen García Rodríguez, Inspectora adjunta de la Xunta de Galicia.

Don Antonio Gomariz Marín, Director del Centro de Profesores y Recursos de Murcia II.

Doña María Josefa González Machín, Asesora de E. Secundaria del CAP de Pamplona.

Don José Graña Carrodeguas, Subdirector General de Inspección, Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de la Xunta de Galicia

Don Rafael Maura Reus, Asesor de convivencia y organización escolar del CEP de Palma de Mallorca.

Don José Manuel Ruiz Varona de la Unidad Técnica de Evaluación y Acreditación Dirección General de Coordinación y Política Educativa Consejería de Educación Gobierno de Cantabria

Don Luís Pacha Olivenza Jefe del Servicio de Innovación y Formación del profesorado de la Junta de Extremadura.

Doña Visitación Pereda Herrero Coordinadora de Formación Continua Universidad de Deusto.

Don José María Rabadán Vergara, del Centro de Profesorado de Santander.

Don José Rodríguez Barreda de la Junta de Extremadura

Don José María Sáez Porres, Jefe de la Sección de Formación del Profesorado Dirección del Servicio de Calidad e Igualdad de Género Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Don Manuel Santiago, Jefe de Unidad de Formación del Profesorado, Dirección General Formación Profesional y Educación Permanente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Don Santiago Ugarte Maiztegi, Profesor de secundaria en el IES Arrasate (Guipúzcoa).

Doña Felisa Valero, del Centro Superior de Formación del Profesorado, de Soria.

A la técnica del Servicio de Planes de Formación que coordina el Programa de Formación Inicial de directores y directoras en Andalucía.

A los coordinadores y coordinadora pedagógicos de las ocho provincias andaluzas.

A los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación de cada una de las provincias andaluzas

A los asesores y asesoras de formación encargados de la formación inicial de directores y directoras en todos los Centros de Profesorado andaluces.

A los tutores y tutoras del Programa de Formación Inicial de directores y directoras del curso 2008/2009.

A los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009.

A mis compañeros y compañeras del instituto La Ría porque se interesaron por mi trabajo, y a mis compañeros y compañeras del departamento de educación de la Universidad de Huelva por responder a tantas preguntas.

A mis amigos y amigas por sus palabras de aliento y apoyo.

Gracias, en definitiva a todas aquellas personas que sintieron que me ayudaron a avanzar, y gracias también a la escuela, por sus satisfacciones y recompensas. .

A mis padres, in memóriam, mi esposo, mi hijo, mi hija y mi hermana.

ÍNDICE

BLOQUE PRIMERO.- Los propósitos del estudio

Capítulo I. Contextualización y objetivos de la investigación 3

I.1. Origen y justificación de la investigación 3

I.2. Supuestos básicos de los que se parte 5

I.3. Objetivos de la investigación 8

I.4. Problemas de la investigación 9

I.5. Proceso metodológico 12

BLOQUE SEGUNDO. El marco teórico

Capítulo II. La escuela como contexto de la dirección 15

II.1. Nuestro concepto de escuela 16

II.2. Dimensiones en el estudio de la escuela 18

II.3. La escuela como organización educativa 20

II.3.1. Organización y organizaciones 21

II.3.2. Organización, administración y gestión 23

II.3.3. Especificidad de las organizaciones educativas 24

II.3.4. Perspectivas de análisis de las organizaciones educativas; la perspectiva integradora 30

II.4. Modelo social, modelo organizativo; redes educativas 40

II.5. La concesión y el uso de la autonomía escolar 45

II.6. La participación en la escuela, como derecho y como deber 49

II.7. Escuela y calidad 51

II.7.1. La preocupación por una educación de calidad a nivel nacional, e internacional 52

II.7.2. De qué calidad hablamos 56

II.7.3. El programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en Andalucía 62

II.8. Algunas tendencias hacia el cambio y la mejora 64

II.8.1. Las escuelas eficaces 66

II.8.2. La escuela como organización que aprende.....73

II.8.3. La mejora de la eficacia escolar.....78

II.9.- Conclusiones.....82

Capítulo III. Hacia una dirección escolar competente 85

III.1. Del modelo de sociedad al modelo directivo 86

III.2. Desarrollo histórico de los modelos de dirección en España 92

III.2.1. La dirección de centros docentes en España antes de la democracia.....92

III.2.2. La dirección escolar durante la democracia.....96

III.2.2.1. Tímida profesionalización y participación en la LOECE 96

III.2.2.2. El modelo democrático, no profesional y participativo de la LODE.....97

III.2.2.3. Un criterio profesionalizador en un modelo participativo y jerárquico-administrativo en la LOPEGC.....99

III.2.2.4. Nueva combinación de modelos en la LOCE.....101

III.2.3. La dirección escolar en la Ley Orgánica de Educación (LOE).....104

III.2.3.1. Asignación del director o directora.....104

III.2.3.2. Funciones o competencias del director o directora 106

III.3. La investigación sobre el acceso a la dirección en España como eje del modelo directivo.....108

III.4. La dirección escolar en Europa.....111

III.4.1. Evolución de la dirección escolar en Europa 112

III.4.2. La dependencia funcional de la dirección escolar.....113

III.4.3. Los modelos de dirección en Europa y sus repercusiones en los centros 114

III.4.3.1. El acceso a la función directiva 118

III.4.3.2. Funciones o competencias de los directores y directoras europeos 120

III.5. El papel de la dirección en los centros escolares; los estilos directivos ...121

III.6. Escuela, dirección y liderazgo.....129

III.6.1. El concepto de liderazgo.....131

III.6.2. Teorías sobre el liderazgo.....133

III.6.3. El liderazgo pedagógico.....136

III.7. El enfoque competencial de la dirección escolar 140

III.7.1. Concepto de competencia; hacia una dirección escolar competente

.....141

III.7.2. Modelos de competencias 143

III.7.3. Gestión de las competencias 144

III.7.4. Competencias de los directivos escolares 145

III.8. Conclusiones 150

Capítulo IV. La formación para la dirección escolar 153

IV.1. El concepto de formación 154

IV.2. Formación permanente del profesorado 155

IV.2.1. Modelos de formación permanente del profesorado 159

IV.2.2. Las modalidades de formación; propuestas para una nueva cultura profesional 161

IV.3. Los Centros de Profesorado como instituciones de formación permanente del profesorado 165

IV.4. La formación para el ejercicio de las tareas directivas 168

IV.4.1. Justificación de la formación para el desempeño de la dirección escolar 168

IV.4.2. La formación inicial para la dirección escolar 177

IV.4.3. El modelo de formación; evolución de las tendencias en la formación de directivos 178

IV.4.4. Últimas aportaciones sobre la formación de directores y directoras escolares 184

IV.5. Estrategias eficaces para la formación de directivos 193

IV.5.1. Mentorización, entrenamiento y asesoramiento entre iguales 194

IV.5.2. Estudio de casos 200

IV.5.3. Investigación-acción 202

IV.5.4. Las redes de colaboración y las plataformas virtuales 204

IV.5.5. Formación por competencias 210

IV.6. La formación de los directores y directoras en Europa 211

IV.6.1. Evolución del modelo de formación en Europa 211

IV.6.2. La formación para la dirección escolar en los diferentes países europeos 213

IV.7. Conclusiones 219

Capítulo V. La formación inicial para la dirección escolar en Andalucía 221

V.1. La dirección escolar en Andalucía; aspectos formales 222

V.1.1. La dirección escolar en la Ley de Educación de Andalucía 222

V.1.2. La selección de directores y directoras en la Comunidad andaluza

.....222

V.2. La dirección escolar en Andalucía; aspectos no formales 231

V.2.1. Las asociaciones de directores y directoras andaluces 231

V.2.2. ¿Quiere el profesorado asumir la dirección en Andalucía?.....235

V.3. Estructura orgánica de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.....239

V.4. Sistema andaluz de formación permanente del profesorado.....242

V.4.1. Los Centros de Profesorado en Andalucía.....245

V.4.2. Los Grupos de Trabajo del profesorado y las redes profesionales.....

.....248

V.4.3. El II Plan andaluz de formación permanente del profesorado.....249

V.4.4. El Aula Virtual para la formación del profesorado andaluz.....252

V.5. La formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.....255

V.5.1. Objetivos y contenidos del Programa de Formación Inicial.....255

V.5.2. Coordinación pedagógica y tutela.....257

V.5.3. Evaluación de la formación inicial de directores y directoras 259

V.6. Conclusiones 262

BLOQUE TERCERO. La investigación

Capítulo VI. El diseño de la investigación.....265

VI.1. Enfoques teóricos en investigación educativa; la opción multiparadigmática.

.....266

VI.2. El marco metodológico; aproximación a la investigación cualitativa 270

VI.3. Fases del proceso de investigación.....277

Capítulo VII. El proceso de la investigación 289

VII.1. Algunas consideraciones sobre los instrumentos 290

VII.1.1. Técnicas indirectas o no interactivas.....290

VII.1.2. La técnica de encuestas. 293

VII.1.2.1. El cuestionario como instrumento de investigación....293

VII.1.2.2. La entrevista como instrumento de investigación 297

VII.2. Fase primera: Opiniones de expertos y expertas sobre la formación inicial para la dirección escolar.....299

VII.2.1. Proceso de construcción, validación y fiabilidad del cuestionario para expertos y expertas. 299

VII.2.2. Análisis de los datos.....301

VII.2.3. Descripción de los resultados 301

VII.2.4. Conclusiones 308

VII.3. Fase segunda: La formación inicial para la dirección escolar en cada una de las Comunidades Autónomas españolas 309

VII.3.1. Lectura y análisis de documentos. 309

VII.3.2. Descripción de los resultados 311

VII.3.3. Conclusiones 346

VII.4. Fase tercera: Análisis descriptivo-interpretativo de la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía 348

VII.4.1. Entrevista a la técnica de Servicio de Planes de Formación. 348

VII.4.1.1. Aplicación del instrumento y análisis de los datos 348

VII.4.1.2. Descripción de los resultados de la entrevista 350

VII.4.2. Cuestionario y entrevista a los coordinadores y coordinadora pedagógicos 352

VII.4.2.1. Proceso de construcción del cuestionario 353

VII.4.2.2. Proceso de análisis de los datos del cuestionario 354

VII.4.2.3. Proceso de construcción de la entrevista y análisis de los datos 355

VII.4.2.4. Resultados del análisis de los cuestionarios y las entrevistas 356

VII.4.2.5. Conclusiones 361

VII.4.3. Cuestionario para coordinadores y coordinadoras provinciales de formación. 361

VII.4.3.1. Construcción del instrumento y análisis de los datos. 362

VII.4.3.2. Resultado del cuestionario a los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación 363

VII.4.3.3. Conclusiones 366

VII.4.4. Cuestionario para asesores y asesoras de formación 367

VII.4.4.1. Construcción del instrumento y análisis de los datos. 367

VII.4.4.2. Descripción de los resultados. 369

VII.4.4.3. Conclusiones 374

VII.4.5. Cuestionario a los tutores y tutoras de los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 375

VII.4.5.1. Construcción del instrumento; validez, fiabilidad, y análisis de los datos 375

VII.4.5.2. Descripción de los resultados 377

VII.4.5.3. Conclusiones. 389

VII.4.6. Cuestionario a los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 390

VII.4.6.1. Construcción del instrumento; validez, fiabilidad, y análisis de los datos. 390

VII.4.6.2. Descripción de los resultados 391

VII.4.6.3. Conclusiones 413

VII.4.7. Análisis de contenidos de la plataforma virtual. 415

VII.4.7.1. Análisis de los datos. 416

VII.4.7.2. Resultado del análisis de la plataforma virtual 417

VII.4.7.3. Conclusiones 461

VII.4.8. Informe por provincias 464

BLOQUE CUARTO. Conclusiones

Capítulo VIII.- Las conclusiones de la investigación 531

VIII.1. Una mirada retrospectiva 531

VIII.2. Conclusiones 535

VIII.3. Limitaciones del estudio 544

VIII.4. Nuevas líneas de investigación 545

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 549

ANEXOS (EN CD)

ANEXO 1 Cuestionario a expertos y expertas (Cuestionario Modelo 1)

ANEXO 2 Respuestas al cuestionario de los expertos y expertas.

ANEXO 3 Documentos de selección, nombramiento y formación inicial de directores y directoras de las Comunidades Autónomas españolas.

ANEXO 4 Entrevista a la técnica del Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Junta de Andalucía.

ANEXO 5 Cuestionario a los coordinadores y coordinadora pedagógicos (Cuestionario Modelo 2)

ANEXO 6 Respuestas al cuestionario de los coordinadores y coordinadora pedagógicos.

ANEXO 7 Entrevistas a los coordinadores y coordinadora pedagógicos.

ANEXO 8 Cuestionarios a los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación (Cuestionario Modelo 3).

ANEXO 9 Respuestas a los cuestionarios a los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación

ANEXO 10 Cuestionario a los asesores y asesoras de formación (Cuestionario Modelo 4)

ANEXO 11 Respuestas al cuestionario a los asesores y asesoras de formación

ANEXO 12 Cuestionario a los tutores y tutoras (Cuestionario Modelo 5)

ANEXO 13 Respuestas al cuestionario de los tutores y tutoras

ANEXO 14 Cuestionarios a los directores y directoras (Cuestionario Modelo 6)

ANEXO 15 Respuestas al cuestionario de los directores y directoras

ÍNDICE DE Cuadros

Cuadro I.1: Objetivos de la investigación 9

Cuadro II.1. Características de las organizaciones educativas (Martín-Moreno, 2006) 25

Cuadro II.2. Metáforas de las organizaciones (Adaptado de Martín Moreno, 2006) 31

Cuadro II.3. Paradigma integrador en la organización y dirección de centros educativos (Martín Moreno 2006) 39

Cuadro II.4. Significados de la calidad (Gairín, 1996) 57

Cuadro II. 5. Control de calidad en los centros educativos (Martín Moreno, 2006) 58

Cuadro II.6. Objetivos que se incorporarán al Proyecto educativo de los centros andaluces que soliciten el Plan de Calidad y Mejora, según la Orden de 20 de febrero de 2008 62

Cuadro II.7. Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo (Gairín, 2000a) 74

Cuadro III.1. Normativas que regularon la educación y la dirección escolar en España 103

Cuadro III.2. Requisitos para ser candidato a la dirección de un centro según la LOE (2006) 104

Cuadro III.3. Competencias del director o directora de centros públicos, según la LOE, 2006 106

Cuadro III.4. Comparación del marco normativo y funciones de la dirección, adaptado de Álvarez (2007) 107

Cuadro III.5. Modelo de dirección y funciones del director o directora en Europa, a partir de Álvarez (2007) 120

Cuadro III.6. Modelos organizativos y estilos de dirección según Álvarez (1992) 129

Cuadro III.7. Relación entre funciones y competencias (Poblete y García Olalla, 2003b) 147

Cuadro III.8. Competencias clave de los directivos escolares. Versión reducida (Teixidó, 2007b) 149

Cuadro IV.1. Centros de formación permanente del profesorado, según Comunidades Autónomas 166

Cuadro IV.2. Tipos de formación sobre la función directiva, según Antúnez (2000a). 178

Cuadro IV.3. La administración escolar y la formación en servicio concebidas según tres perspectivas (Fortin y Gélinas, 2003) 182

Cuadro IV.4. Propuestas para mejorar la formación de directivos (Escamilla, 2006, a partir de Gairín, 1995). 184

Cuadro IV.5. Puntos de encuentro y diferencias entre tutorización y entrenamiento, según Grisaleña y Campo (2007b) 195

Cuadro IV.6. Beneficios del Mentoring, según Grisaleña y Campo (2007b)..... 198

Cuadro V.1. Criterios para la evaluación de directores y directoras en Andalucía. 227

Cuadro V.2. Baremo a aplicar en la selección de directores y directoras en Andalucía 230

Cuadro V.3. Funciones de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos en Andalucía..... 241

Cuadro V.4. Normativa vigente en Andalucía en materia de formación del profesorado 244

Cuadro V.5. Red de Centros de Profesorado en Andalucía 245

Cuadro. V.6. Medidas que deberán adoptar los Centros de Profesorado para facilitar la creación de redes profesionales. 249

Cuadro V.7. Medidas propuestas en el II Plan de Formación Permanente del Profesorado Andaluz en relación a la red de formación. 251

Cuadro V.8. Objetivos y contenidos del Programa de Formación Inicial para la dirección en Andalucía..... 256

Cuadro V.9. Criterios para la valoración del ejercicio de la función directiva durante el periodo de formación 261

Cuadro VI.1. Aportaciones entre los enfoques cualitativos y cuantitativos (Stromquist, 1983) 274

Cuadro VI.2. Características básicas de la investigación cualitativa, según Miles y Huberman (1994)..... 275

Cuadro VI.3. Fases, instrumentos y objetivos de la investigación 288

Cuadro VII.1. Técnicas para la recogida de datos cualitativos 290

Cuadro VII.2. Guía para la elaboración de las preguntas del cuestionario, según Cohen y Manion (2002)..... 296

Cuadro VII.3. Mensaje de correo con cuestionario adjunto, dirigido a expertos 300

Cuadro VII.4. Encabezamiento cuestionario a expertos y expertas..... 301

Cuadro VII.5. Guía para la entrevista a la técnica que coordina el programa de formación..... 349

Cuadro VII.6. Mensaje de correo electrónico dirigido a coordinadores/a pedagógicos. 354

Cuadro VII.7. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Almería..... 426

Cuadro VII.8. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Cádiz..... 432

Cuadro VII.9. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Córdoba. 437

Cuadro VII.10. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Granada. 443

Cuadro VII.11. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Huelva..... 446

Cuadro VII.12. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Jaén..... 448

Cuadro VII.13. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Málaga 452

Cuadro VII.14. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Sevilla 454

Cuadro VII.15. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Almería 465

Cuadro VII.16. Programa de los Grupos de Trabajo en Almería..... 466

Cuadro VII.17. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Cádiz.... 472

Cuadro VII.18. Cronograma de contenidos tratados en las Jornadas formativas de Córdoba..... 482

Cuadro VII.19. Curso de Formación Inicial de directores y directoras convocado por el CEP de Granada..... 489

Cuadro VII.20. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Huelva.. 496

Cuadro VII.21. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Jaén..... 507

Cuadro VII.22. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Málaga . 515

Cuadro VII.23. Cronograma del Programa de Formación Inicial de Sevilla..... 424

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1. Relación entre el modelo social, modelo organizativo, modelo directivo y modelo de formación, adaptado de Gairín (1995)..... 16

Figura II.2. Ámbitos de estudio de la escuela (Gairín, 1996a) 18

Figura II.3. Elementos para el análisis de las organizaciones, adaptado de Gairín (1994,1996a). 29

Figura II.4. Autonomía y participación en los centros educativos 51

Figura II.5 El centro educativo como organización que aprende, según Bolívar, 2001. 76

Figura II.6. El proceso de Mejora de la Eficacia de la Escuela, según Muñoz-Repiso y Murillo (2003). 79

Figura III.1. Estilos de dirección en los países de la OCDE (OCDE, 2009a)..... 117

Figura III.2. Tareas generales de la dirección escolar (Antúnez, 2000b) 122

Figura III.3. Competencias directivas según el modelo de Proyecto de calidad Integrado (Villa, 2003)..... 146

Figura III.4. Modelo competencial, según Teixidó (2008) 148

Figura IV.1. Formación y desarrollo profesional del profesorado. 154

Figura IV.2. Modelo para entender las actividades de formación y asesoramiento (Campo, 2007)..... 193

Figura IV.3. Redes que comparten objetivos de formación y mejora, a partir de Lorenzo (2004) 205

Figura IV.4. Modelo de gestión del Conocimiento de la Plataforma Accelera (Gairín, 2008) 209

Figura V.1. Proceso de selección, nombramiento y renovación del nombramiento de directores y directoras en Andalucía..... 227

Figura V.2. Estructura orgánica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía..... 240

Figura V.3. Organigrama de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos..... 242

Figura V.4. Categorías del Aula Virtual de formación del profesorado..... 254

Figura V.5. Servicios y personas responsables de la evaluación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía..... 262

Figura VI.1. Esquema general de la investigación, e instrumentos empleados..... 273

Figura VI.2. Fases de la investigación cualitativa según McMillan y Schumacher (2007) 279

Figura VI.3. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999)..... 279

Figura VI.4. Fases y etapas de la investigación cualitativa, según Rodríguez, Gil y García (1999)..... 280

Figura. VI.5. Fases de la investigación. 286

ÍNDICE DE Gráficos

Gráfico IV.1. Opiniones sobre la capacitación profesional del director o directora (INCE, 1998) 171

Gráfico IV.2. Opinión de directivos e inspectores de primaria, sobre acciones que contribuirían mucho a mejorar la función directiva (INCE, 2001b). 173

Gráfico IV.3. Opinión de directivos e inspectores de secundaria, sobre acciones que contribuirían mucho a mejorar la función directiva (INCE, 2001b). 174

Gráfico V.1. Puntuación máxima del proyecto de dirección con respecto a la puntuación total de los baremos para la selección de directores y directoras (Montero Alcaide, 2007). 231

Gráfico VII.1. Horario de la formación inicial, según expertos y expertas 303

Gráfico VII.2. Importancia de las competencias directivas en la formación inicial, según expertos y expertas..... 307

Gráfico VII.3. Duración de los Programas de Formación Inicial por Comunidades Autónomas 346

Gráfico VII.4. Contenidos trabajados en el Programa de Formación Inicial, según asesorías 372

Gráfico VII.5. Importancia de las competencias directivas en el Programa de Formación Inicial, según los asesores y asesoras 373

Gráfico VII.6. Experiencia docente de los tutores y tutoras al acceder a la dirección . 379

Gráfico VII.7. Titulación académica de los tutores y tutoras 380

Gráfico VII.8. Temporalización de la formación inicial, según tutores y tutoras 382

Gráfico VII.9. Tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica, según tutores y tutoras 384

Gráfico VII.10. Experiencia previa en cargos directivos de los directores y directoras 394

Gráfico VII.11. Experiencia previa de los directores y directoras en dirección y otros cargos directivos 394

Gráfico VII.12. Titulación académica de los directores y directoras 395

Gráfico VII.13. Temporalización de la formación inicial, según los directores y directoras 396

Gráfico VII.14. Tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica, según los directores y directoras 399

Gráfico VII.15. Competencias trabajadas en el Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras 406

Gráfico VII.16. Interfaz de la Red de formación de directores y directoras 418

Gráfico VII.17. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Almería 469

Gráfico VII.18. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Cádiz 476

Gráfico VII.19. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Córdoba 485

Gráfico VII.20. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Granada 493

Gráfico VII.21. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Huelva 502

Gráfico VII.22. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Jaén 511

Gráfico VII.23. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Málaga 518

Gráfico VII.24. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Sevilla 526

ÍNDICE DE Tablas

Tabla III.1. Opiniones sobre el procedimiento de acceso a la dirección (INCE, 1998).109

Tabla IV.1. Ámbitos en que los directores y directoras consideran estar peor preparados (Caballero, 2003)..... 188

Tabla IV.2. Ámbitos en los que los directores y directoras consideran estar mejor preparados (Caballero, 2003)..... 188

Tabla IV.3. Requisitos para el acceso a la dirección en Europa, a partir de Eurydice (2009) 214

Tabla V.1. Calendario de actuaciones en el proceso de selección de directores y directoras en Andalucía..... 229

Tabla V.2. Porcentajes de directores y directoras seleccionados por el Consejo Escolar o por una Comisión, en su caso, o nombrados directamente por la Administración.. 236

Tabla VII.1. Tipos de preguntas del cuestionario a expertos y expertas 301

Tabla VII.2. Problemáticas del actual modelo directivo según expertos y expertas.... 302

Tabla VII.3. Formación inicial y nombramiento según expertos y expertas..... 304

Tabla VII.4. Distribución temporal de la formación inicial según expertos y expertas. 304

Tabla VII.5. Modalidades formativas más importantes según expertos y expertas 305

Tabla VII.6. Contenidos de la formación inicial, según expertos y expertas..... 306

Tabla VII.7. Categorías para el análisis de documentos..... 311

Tabla VII.8. Marco normativo de los procesos de selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las Comunidades Autónomas españolas, en vigor durante el curso 2008/2009. 311

Tabla VII.9. Normativas de los procesos de selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las Comunidades Autónomas españolas, publicados durante el curso 2009/2010..... 315

Tabla VII.10. Fechas de la publicación en los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma de los procesos para la selección de directores y directoras curso 2008/2009..... 316

Tabla VII.11. Fechas de la publicación en los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma de los procesos para la selección de directores y directoras curso 2009/2010..... 317

Tabla VII.12. Organismos responsables de la organización del Programa de Formación Inicial de los directores y directoras de centros públicos. 318

Tabla VII.13. Programa de Formación Inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 324

Tabla VII.14. Programa de Formación Inicial de Aragón, a partir de la Resolución de 7 de abril de 2009 325

Tabla VII.15. Programa de Formación Inicial para candidatos/as seleccionados/as para el curso 2008/09 organizado por los Centros del Profesorado y de Recursos de Avilés y de Oviedo..... 326

Tabla VII.16. Formación Inicial para la dirección escolar en Baleares, según la Orden de 31 de marzo de 2008. 327

Tabla VII.17. Programa de Formación Inicial de Canarias, Resolución de 15 de enero de 2009 y convocatoria curso 2009/2010 328

Tabla VII.18. Formación Inicial para la dirección escolar en Cantabria, según el Decreto 5/2008 y Orden EDU 7/2009 329

Tabla VII.19. Formación inicial de directores y directoras en Castilla La Mancha, según la Resolución de 21 de mayo de 2009 331

Tabla VII.20. Temporalización del Programa de Formación Inicial de directores y directoras de Castilla y León para el curso 2009/2010..... 332

Tabla VII.21. Programa de Formación Inicial para directores y directoras de Castilla y León para el curso 2009/2010..... 333

Tabla VII.22. Programa de Formación inicial para los directores y directoras de Cataluña seleccionados en 2009..... 334

Tabla VII.23. Curso de formación inicial para directores y directoras de centros educativos, organizado por el Centro de profesorado y Recursos de Mérida para el curso 2009/2010 335

Tabla VII.24. Formación inicial de directores y directoras en Galicia partir del Decreto 29/2007, la Orden de 5 de mayo de 2009 y cursos organizados por el CFR de La Coruña para el curso 2009/2010. 336

Tabla VII.25. Formación inicial de directores y directoras en La Rioja según la Orden 43/2007 y el curso convocado por el CPR de Logroño durante el año 2009..... 337

Tabla VII.26. Formación Inicial para la dirección escolar según el curso convocado por el CRIF Las Acacias para las vacantes que se produjeron el día 1 de julio de 2009.. 338

Tabla VII.27 Formación Inicial de directores y directoras en Murcia, según la Orden de 16 de marzo de 2007 y curso de formación convocado por el CPR Murcia II en el año 2009 339

Tabla VII.28. Curso para directores y directoras en práctica de Navarra, según el Plan de Formación del Departamento de Educación para el curso 2009/2010..... 340

Tabla VII.29. Formación Inicial de directores y directoras en el País Vasco, ... 342

Tabla VII.30. Curso de formación inicial en la Comunidad Valenciana convocado por los CEFIRES en junio de 2009..... 343

Tabla VII.31. Análisis comparativo de de los programas formativos de las Comunidades Autónomas españolas. 344

Tabla VII.32. Sistema de categorías para el análisis de la entrevista a la técnica del Servicio de Planes de Formación..... 349

Tabla VII.33. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario y entrevista a los coordinadores y coordinadora pedagógicos 354

Tabla VII.34. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario a los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación ..... .363

Tabla VII.35. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario a los asesores y asesoras de formación 368

Tabla VII.36. Edad y sexo de los tutores y tutoras 378

Tabla VII.37. Etapa educativa y número de unidades de los centros de los tutores y tutoras 378

Tabla VII.38. Experiencia en cargos directivos de los tutores y tutoras 380

Tabla VII.39. Quiénes han de recibir formación, según los tutores y tutoras..... 381

Tabla VII.40. Horario de la formación según los tutores y tutoras..... 381

Tabla VII.41. Formación inicial y nombramiento, según los tutores y tutoras 382

Tabla VII.42. Modalidades formativas más importantes, según los tutores y tutoras .383

Tabla VII.43. Perfil profesional de los coordinadores o coordinadoras pedagógicos, según los tutores y tutoras 384

Tabla VII.44. Cargos que han de intervenir en la selección de tutores y tutoras, según estos..... 385

Tabla VII.45. Criterios a tener en cuenta en la selección de tutores y tutoras, según estos..... 386

Tabla VII.46. Estrategias para mejorar los resultados de los Grupos de trabajo, según los tutores y tutoras..... 387

Tabla VII.47. Importancia de documentos o procedimientos en la evaluación del periodo de formación, según los tutores y tutoras..... 387

Tabla VII.48. Sexo y edad de los nuevos directores y directoras..... 392

Tabla VII.49. Etapa educativa y número de unidades de los centros de los nuevos directores y directoras..... 392

Tabla VII.50. Experiencia de los nuevos directores y directoras..... 393

Tabla VII.51. Años de experiencia previa por cargo directivo de los nuevos directores y directoras..... 393

Tabla VII.52. Quiénes han de recibir formación, según los directores y directoras 395

Tabla VII.53. Horario de la formación según los directores y directoras 396

Tabla VII.54. Modalidades formativas más importantes, según los directores y directoras..... 397

Tabla VII.55. Formación inicial y nombramiento, según los directores y directoras.... 398

Tabla VII.56. Perfil profesional de los coordinadores o coordinadoras pedagógicos, según los directores y directoras 398

Tabla VII.57. Cargos que han de intervenir en la selección de tutores y tutoras, según los directores y directoras 400

Tabla VII.58. Criterios a tener en cuenta en la selección de tutores y tutoras, según los directores y directoras..... 401

Tabla VII.59. Estrategias para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo, según los directores y directoras 402

Tabla VII.60. Importancia de documentos o procedimientos en la evaluación del periodo de formación, según los directores y directoras..... 402

Tabla VII.61. Razones por las que los directores y directoras participan en el Programa de Formación Inicial 403

Tabla VII.62. Valoración del diseño del Programa de Formación inicial según los directores y directoras..... 404

Tabla VII.63. Valoración del apoyo logístico al Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras 404

Tabla VII.64. Valoración de las modalidades formativas recibidas, según los directores y directoras..... 405

Tabla VII.65. Cumplimiento de las funciones de la coordinación pedagógica, según los directores y directoras..... 407

Tabla VII.66. Cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras, según los directores y directoras..... 408

Tabla VII.67. Grado de consecución de los objetivos del Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras 408

Tabla VII.68. Utilidad de los contenidos del Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras. 409

Tabla VII.69. Foro general regional 420

Tabla VII.70. Debates y entradas en el Foro Presentación 420

Tabla VII.71. Debates y entradas en el Foro Abierto regional 421

Tabla VII.72. Foros provincia de Almería..... 427

Tabla VII.73. Debates y respuestas en el Foro *Zona de encuentro* de Almería 427

Tabla VII.74. Debates y respuestas en el Foro *Grupos de trabajo* de Almería..... 429

Tabla VII.75. Debates y respuestas en el *Foro1* de Almería..... 429

Tabla VII.76. Debates y respuestas en el *Foro 2* de Almería..... 431

Tabla VII.77. Debates y respuestas en el *Foro 3*, Almería 431

Tabla VII.78. Foros provincia de Cádiz..... 433

Tabla VII.79. Debates y respuestas en el *Foro de contenidos del bloque 2* de Cádiz 433

Tabla VII.80. Debates y respuestas en el *Foro de contenidos del bloque 3* de Cádiz 434

Tabla VII.81. Debates y respuestas en el *Foro Zona de encuentro*, de Cádiz..... 435

Tabla VII.82. Debates y respuestas en el *Foro propuestas de mejora para la formación 2009/2010*, de Cádiz 436

Tabla VII.83. Foros provincia de Córdoba..... 438

Tabla VII.84. Debates y entradas en el Foro *Zona de encuentro* provincia de Córdoba 439

Tabla VII.85. Debates y entradas en el Foro *Plan de autoprotección* de Córdoba 442

Tabla VII.86. Debates y entradas en el Foro *Competencias económicas* de Córdoba..... 442

Tabla VII.87. Debates y entradas en el Foro *Aspectos jurídicos del alumnado menor de edad* de Córdoba. 442

Tabla VII.88. Debates y entradas en el *Foro Área 3* de Córdoba 443

Tabla VII.89. Foros en la provincia de Granada..... 444

Tabla VII.90. Debates y respuestas en el Foro Zona de encuentro de la provincia de Granada..... 444

Tabla VII.91. Foros en la provincia de Huelva..... 447

Tabla VII.92. Debates y respuestas en el Foro de debate de la provincia de Huelva. 447

Tabla VII.93. Foro general provincia de Jaén..... 449

Tabla VII.94. Debates y respuestas en el Foro *Zona de encuentro* provincia de Jaén449

Tabla VII.95. Foros en la provincia de Málaga..... 452

Tabla VII.96. Debates y entradas en el Foro *Última semana del primer trimestre en los CEIPs*, en Málaga..... 453

Tabla VII.97. Debates y entradas en el Foro *Gestión económica*, en la provincia de Málaga..... 453

Tabla VII.98. Foros en la provincia de Sevilla..... 455

Tabla VII.99. Debates y respuestas en el Foro *Zona de encuentro* en la provincia de Sevilla..... 456

Tabla VII.100. Debates y respuestas en el *Foro sesión 1 Organización del centro escolar*, provincia de Sevilla 457

Tabla VII.101. Debates y entradas en el Foro *Estilos de Dirección* provincia de Sevilla 458

Tabla VII.102. Debates y entradas en el *Foro sesión 3 Educación para la convivencia,* provincia de Sevilla..... 459

Tabla VII.103. Debates y respuestas en el *Foro 4 sesión 4 Normativa escolar*, provincia de Sevilla..... 460

Tabla VII.104. Debates y entradas en el *Foro Sesión 5 Innovación y Currículum*, provincia de Sevilla..... 461

Tabla VII.105. Debates y entradas en el Foro sesión 6 Participación de los sujetos escolares, provincia de Sevilla 461

Tabla VII.106. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Almería..... 467

Tabla VII.107. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Almería..... 467

Tabla VII.108. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Almería 468

Tabla VII.109. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Almería 469

Tabla VII.110. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Almería 470

Tabla VII.111. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Almería 471

Tabla VII.112. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Cádiz 473

Tabla VII.113. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Cádiz 474

Tabla VII.114. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Cádiz 475

Tabla VII.115. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Cádiz 475

Tabla VII.116. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Cádiz 477

Tabla VII.117. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Cádiz 478

Tabla VII.118. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Córdoba 480

Tabla VII.119. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Córdoba 481

Tabla VII.120. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Córdoba. 483

Tabla VII.121. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Córdoba 484

Tabla VII.122. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Córdoba 486

Tabla VII.123. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Córdoba 486

Tabla VII.124. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Granada 488

Tabla VII.125. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Granada 490

Tabla VII.126. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Granada. 492

Tabla VII.127. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Granada 492

Tabla VII.128. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Granada 494

Tabla VII.129. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Granada 494

Tabla VII.130. Grado de cumplimiento de las funciones de la coordinadora pedagógica de Huelva 498

Tabla VII.131. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Huelva 499

Tabla VII.132. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Huelva ..... .500

Tabla VII.133. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Huelva 501

Tabla VII.134. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Huelva 503

Tabla VII.135. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Huelva. 503

Tabla VII.136. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Jaén. 506

Tabla VII.137. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Jaén 508

Tabla VII.138. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Jaén. 510

Tabla VII.139. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Jaén 510

Tabla VII.140. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Jaén 512

Tabla VII.141. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Jaén 512

Tabla VII.142. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Málaga 514

Tabla VII.143. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Málaga 516

Tabla VII.144. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Málaga 517

Tabla VII.145. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Málaga 518

Tabla VII.146. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Málaga 519

Tabla VII.147. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Málaga 520

Tabla VII.148. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Sevilla 522

Tabla VII.149. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Sevilla 523

Tabla VII.150. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Sevilla. 525

Tabla VII.151. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Sevilla 526

Tabla VII.152. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Sevilla 527

Tabla VII.153. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Sevilla 528

ABREVIATURAS UTLIZADAS

ADIAN	Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Andalucía
ASADIPRE	Asociación Andaluza de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares
CEP	Centro de Profesorado
ETCP	Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica
FEDADI	Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos
IES	Instituto de Educación Secundaria
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
LEA	Ley de Educación en Andalucía
LGE.	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad en la Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOECE	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
LOE.	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEGC	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros.
PCI	Proyecto de Calidad Integrado
TALIS	Teaching and Learning International Survey



BLOQUE PRIMERO:
LOS PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I

OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Expresar las razones que justifican la elección del tema de esta investigación supone intentar recrear la historia de vida de esta investigadora para quien desde los cinco años la escuela se convirtió en algo muy valioso. Por otra parte, la familia, los maestros y maestras, el director, la sociedad, todos coincidían en el inicio de nuestra etapa escolar en elogiar la escuela y reconocerle su poder transformador.

Trabajar posteriormente en un centro educativo supuso la oportunidad de conocerlo, con miedo al principio para no desbaratar nada, y sin embargo con afán porque los que otrora elogiaban la escuela señalaban ahora que había que mejorarla. Poco a poco se fueron comprendiendo los entresijos de la institución escolar, no en su totalidad, porque aunque sus aspectos formales son fácilmente visibles y por tanto comprensibles, a veces lo informal es difícil de entender, y no por ello ha de dejarse de lado.

Esta comprensión de la escuela permitió a la investigadora elaborar un criterio propio y descubrir la trascendencia que tienen las personas y los cargos en la institución escolar. Comenzó así a forjarse la idea de ocupar la dirección para, desde ese puesto privilegiado, dinamizar y transformar la realidad, a sabiendas de que los profundos cambios sociales ocurridos con mayor rapidez en las tres últimas décadas, habían hecho cambiar las exigencias que la sociedad planteaba a la escuela, y por tanto condicionarían también el desempeño profesional de la dirección escolar.

De esta forma quisimos conseguir con nuestro trabajo una mejora del funcionamiento de la escuela desde la más profunda convicción de que la figura del director o directora escolar ocupa un papel fundamental en la organización. Sabemos

también que dicho papel ha ido poco a poco transformándose como consecuencia de los profundos cambios sociales que se suceden cada vez con más rapidez, y a su vez por las exigencias que la propia sociedad plantea a la institución escolar. Sin embargo, no son sólo externos los requerimientos y necesidades que surgen en la escuela, también dentro de cada una de ellas surgen dinámicas y demandas no menos importantes, y que hacen que cada escuela sea única e irrepetible.

Nuestro acercamiento a la dirección se produjo de manera progresiva y meditada, ocupando la investigadora previamente a la dirección, cargo que mantuvo en un instituto de educación secundaria durante ocho años, la secretaría del mismo centro y la jefatura de estudios. El desempeño primero de la docencia y posteriormente también de la dirección escolar, nos permitió comprender la necesidad del trabajo en equipo, de compartir preocupaciones y buscar metas comunes que, sin olvidar los deseos individuales, nos permitieran mejorar la escuela, no la escuela que cada uno quiere, sino aquella que hemos ideado, recreado y soñado entre todos y todas.

El modelo de dirección a través del cual se produjo, en el caso de la investigadora, el acceso a la dirección fue el modelo propuesto por la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC, 1995). Tal modelo exigía estar en posesión de una *acreditación* para poder presentarse a la dirección de un centro escolar; para estar acreditado era preciso realizar una formación inicial y ser evaluado positivamente, aunque existían casos de exención del Programa de Formación. La investigadora cursó la formación inicial con objeto de obtener la acreditación para el ejercicio de la dirección, exigida por la normativa, aun teniendo la licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación que la eximía de la misma. Ello dejaba patente la importancia que desde entonces ya concedíamos a la formación inicial para la dirección escolar.

Por otra parte, desde el campo científico se señala que es necesario buscar fórmulas de formación para la dirección que tengan una incidencia real en la mejora de la actuación de los directores y directoras en sus centros, y no sólo les proporcionen conocimientos y técnicas de intervención, y también que contribuyan a aumentar su seguridad y a mejorar su motivación en el ejercicio del cargo (López Yáñez, 1996). Asimismo, encontramos en la literatura sobre el tema que la formación para la dirección debe permitir adquirir herramientas para un ejercicio contextual de la misma, así como debe proporcionar estrategias para delimitar un estilo propio de actuación (Gairín, 2003).

En España desde diciembre del año 2002, primero la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002) y posteriormente la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) exigen la realización de un Programa de Formación Inicial para la dirección escolar como segunda fase del proceso de selección de directores y directoras, que se habrá de superar para obtener el nombramiento definitivo como tales. Todo ello confirma nuestra idea de la importancia y trascendencia de la formación inicial para la dirección escolar.

Además de todo lo que hasta el momento hemos descrito, posiblemente fue el papel de la directora de esta tesis como coordinadora pedagógica de la formación

inicial de los directores y directoras en prácticas de la provincia de Huelva, quien compartió con la investigadora las necesidades y expectativas de la dirección en la actualidad, lo que finalmente consolidó el tema de la investigación, cuyo germen, como hemos analizado tenía ya una larga historia.

Conscientes de la importancia tanto de los aspectos formales, como de los informales en todo lo que ocurre en la escuela y/o para la escuela, pretendemos acercarnos a nuestro tema de estudio fundamentalmente desde las percepciones que tienen las personas que participan en esos procesos de formación inicial de directores y directoras, buscando los significados que atribuyen los agentes más directamente implicados y también los receptores y receptoras de esa formación, conscientes de que estos últimos tienen en sus manos la *llave* de la vida de la escuela.

I.2. SUPUESTOS BÁSICOS DE LOS QUE SE PARTE

Investigar sobre la formación inicial para la dirección escolar teniendo en cuenta tanto los aspectos formales, como los informales de dicha formación, nos parece una tarea compleja no sólo por ser abordada desde esa doble perspectiva, sino por la propia complejidad que ya entraña la dirección escolar y la complejidad que a su vez caracteriza a la escuela que ha de ser dirigida, complejidad, como hemos señalado, exponencialmente creciente.

Nos parece oportuno por tanto aclarar algunos aspectos claves como puntos de partida de nuestra investigación y que consolidarán los cimientos de nuestro trabajo, respondiendo a interrogantes como:

- ¿Cuáles son las demandas que la sociedad plantea a la escuela actual?
- ¿Cuáles son las características de esa escuela que pretende dar respuesta a las demandas sociales, cuáles son los recursos con los que cuenta y cuáles las posibilidades que desde la Administración se le ofrecen?
- ¿Cómo ha de ser la dirección capaz de dar respuesta a las demandas sociales que se hacen a la escuela, contando con los recursos que ésta posee y las posibilidades que la Administración le ofrece?
- ¿Qué tipo de formación inicial ha de ser capaz de dotar al director o directora escolar de las competencias necesarias para dinamizar la escuela y obtener el mayor éxito posible?
- ¿Desde qué paradigma enfocar nuestro estudio que sea capaz de aglutinar todo lo formal e informal que implica la formación inicial para la dirección escolar?

A) LA ESCUELA COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD

Somos conscientes de que la escuela como creación social es consecuencia de la realidad que caracteriza a esa sociedad que la necesita, que la crea y que la construye, para asegurar simultáneamente su propia continuidad y a la par también su evolución. No es de extrañar por tanto que el perfil de la escuela haya ido transformándose desde aquella estructura rígida y cerrada en que todo estaba

decidido desde fuera, desde sus clientes, hasta sus horarios, o el plan de estudios, en otra estructura mucho más versátil que busca adaptarse al entorno cercano al que ha de dar respuesta y que abre sus puertas no sólo a cualquier alumno o alumna que serán quiénes la justifiquen, sino a cualquier institución, organización o particulares que puedan contribuir, junto a la propia escuela, a enriquecer el conocimiento que ella sola ya no puede ofrecer.

Sin embargo, la sociedad consciente de la capacidad de la escuela, cada vez más ha ido incrementando sus exigencias para con la misma, hasta tal punto que ahora se le exigen niveles de eficacia y calidad y se establecen comparaciones entre escuelas. Para conseguir lo anterior, parece que desde la política educativa se ha conferido a los centros educativos la autonomía necesaria para elaborar su propio proyecto educativo capaz de dar respuesta a la realidad particular de cada centro. Todo ello a sabiendas de que la colaboración y las redes de escuelas contribuyen a enriquecer el conocimiento de todos para todos.

Hay que pensar ahora en una escuela abierta al entorno en el más amplio sentido de la palabra, en la que el liderazgo compartido será la única vía para conseguir llegar a buen puerto. Surge ahora un nuevo interrogante ¿Cómo ha de ser el líder capaz de capitanear este barco?

B) EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO CONSECUENCIA DEL NUEVO MODELO DE ESCUELA.

La estructura formal de la escuela confiere al director o directora escolar un papel privilegiado para otear el horizonte y buscar los mejores senderos para que la escuela navegue con éxito. De esta forma la dirección escolar cuenta con el poder que le confieren las normas que regulan la vida de los centros, como máxima autoridad en los mismos. Sin embargo no sólo necesita poder, necesita fundamentalmente ejercer el liderazgo que le vendrá dado de manera informal a través de procesos de influencia sobre los demás, ejercidos en base a características individuales como el carisma, personalidad, conocimientos técnicos, ideologías o simplemente esfuerzos por conseguir ese poder. Todo ello para dar respuesta al nuevo modelo de escuela, entendida como ya hemos señalado como realidad dinámica, cuyo gran objetivo será el aprendizaje del alumnado, y cuyo liderazgo ha de ser por tanto un liderazgo pedagógico. La persona que ocupe la dirección escolar ha de poseer el liderazgo pedagógico de la escuela, de tal manera que se asegure ser la persona más influyente en la organización, capaz de realizar funciones de estructuración o mantenimiento del grupo, *debe ser capaz de movilizar personas o grupos de personas en una determinada dirección* (Gento y Ruiz, 1996, p. 631).

Sin embargo, la complejidad de la escuela, la realidad multicultural que la configura, las exigencias cada vez más profundas sobre niveles de rendimiento y calidad, así como su necesidad de luchar incluso por la captación de clientes, hacen que cada vez sea más necesario que el liderazgo de la escuela esté repartido entre muchas personas, a quiénes les preocupe, no sólo el presente, sino también el futuro de la institución. Y para que ese liderazgo sea eficaz, *la Administración educativa debe elegir a los mejores para ocupar la dirección escolar, establecer procesos de perfeccionamiento permanente, así como de investigación sobre la dirección* (Campo,

2006). Por otra parte, la dirección también necesita de apoyo por parte de la Administración educativa.

De nuevo nos surge otro interrogante: ¿Cuál ha de ser el *kit de supervivencia* (Antúnez, 2000a) que permita a los nuevos directores y directoras que inician su desempeño profesional enfrentarse con seguridad y éxito a las nuevas tareas que habrán de desempeñar?

C) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO UNA POSIBILIDAD ESENCIAL DE ASEGURAR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS Y ENTRE TODOS Y TODAS.

Las exigencias sociales hacia la escuela han cambiado y se ha transformado también el papel de la dirección en los centros educativos; se necesitan ahora líderes preparados para distribuir sus funciones, líderes capaces de dinamizar la vida de los centros y de encauzar las necesidades y demandas que surgen desde fuera y desde dentro de la propia escuela, de motivar y generar actitudes positivas, de buscar la innovación, convencidos de que la participación y el diálogo son las únicas vías que permitirán generar proyectos compartidos, proyectos vividos y proyectos exitosos. Esos serán los líderes capaces de ejercer la dirección pedagógica de la escuela.

Las capacidades comunicativas de los nuevos líderes, sus habilidades sociales, su capacidad de liderazgo en definitiva, no necesita ser innata, puede ser adquirida a través de una formación que les conciencie y les capacite para un mejor desempeño profesional.

Las personas que han de ejercer las tareas directivas han de poseer la especialización que su nuevo desempeño profesional les exige, puesto que sus nuevas tareas están claramente diferenciadas de sus tareas docentes, que en la mayor parte de los casos también ejercerán. Deben poseer los conocimientos necesarios para conseguir una educación entre todos y todas y para todos y todas, tal como exige la sociedad actual. En ello coinciden investigadores como Sobrado (1978), Inmegart (1988), López (1993), López Yáñez y Sánchez Moreno (1996), Sáenz y Debón (1998), Antúnez (2000a), Fernández Serrat (2002a), por citar algunos.

Para asegurar que se selecciona a los mejores y a las mejores para el desempeño de tareas directivas se deben generar procesos selectivos que ayuden a conseguirlo; procesos que deben priorizar la valoración de la formación hasta ese momento recibida, así como la trayectoria profesional de los candidatos, y el proyecto de dirección con el que proponen dinamizar la realidad de la escuela que van a dirigir. Por otra parte, es necesario planificar una formación específica para la función directiva que permita adentrarse en el mundo de la dirección desde la seguridad, el conocimiento y la capacidad que da la formación y que a su vez le asegurarán ganarse el liderazgo de la organización que vendrá a superar el poder que ganó al ser seleccionado para el cargo.

Nos corresponde ahora responder a un nuevo interrogante ¿bajo qué paradigma enfocar nuestro estudio?

D) NECESIDAD DE UN ENFOQUE MULTIPARADIGMÁTICO PARA ANALIZAR LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Hemos justificado la complejidad de la escuela como realidad dinámica sujeta a cambios y exigencias que surgen tanto de su dinámica interna, como de las exigencias que la sociedad le plantea; hemos descrito la necesidad del liderazgo pedagógico y distribuido del directivo capaz de dinamizar la realidad de la escuela para satisfacer las demandas de calidad y equidad que la sociedad le plantea y hemos considerado la formación inicial para la dirección escolar como el punto de partida que permitirá que ese liderazgo directivo sea ejercido con éxito desde los primeros momentos del desempeño profesional del nuevo director o directora.

Todo el proceso descrito se presenta como una realidad dinámica y compleja sujeta a los designios formales e informales de la política educativa, la sociedad y las personas que constituyen las comunidades educativas de los centros.

Desde la convicción de que un proceso complejo requiere ser analizado de manera compleja, iniciamos el presente estudio desde un enfoque multiparadigmático o integrador que permitirá prestar atención tanto a los aspectos formales, como a los aspectos informales de la escuela, la dirección escolar y la formación inicial para la dirección escolar. Este enfoque permitirá integrar tanto los elementos visibles de los procesos, como aquellos menos visibles, que se adentran en el mundo de las concepciones, los valores y las intenciones y que sin embargo nos ayudarán a comprenderlos, con la intención también de mejorarlos, si fuese necesario. Pretendemos por tanto conocer no sólo cómo se están implementando los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar, sino también cuáles son las intenciones de las personas, los valores y las opiniones que condicionan dichos programas, así como la valoración que hacen las personas receptoras de los mismos.

I.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos de comenzar este apartado señalando que esta investigación no parte de hipótesis, hecho éste que en absoluto significa que no existan concepciones previas. Nuestro trabajo en la escuela, la literatura consultada y las nuevas políticas educativas a nivel internacional y en nuestra realidad más cercana, nos hacen creer que la formación inicial recibida para el ejercicio de la dirección escolar permite sentar las bases para un buen desempeño de la dirección que sólo puede ser medido a través del grado de consecución de los objetivos de la escuela.

Desde esta convicción iniciamos nuestro estudio de la formación inicial para la dirección escolar con las premisas antes descritas, partiendo de los objetivos de la investigación que llevamos a cabo y que servirán de guía a lo largo de todo nuestro trabajo.

Será nuestro objetivo general: Analizar e interpretar la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía, tomando como referencia la opinión de personas expertas, así como los programas del resto de Comunidades Autónomas españolas, con objeto de explorar nuevas propuestas de

mejora, si fuese necesario, para conseguir una dirección de centros acorde a las exigencias de las competencias profesionales del cargo en la escuela actual**.**

Teniendo en cuesta la amplitud de este objetivo general, procedemos a desmenuzarlo en objetivos más precisos cuya consecución nos vaya acercando de manera pormenorizada y progresiva al descubrimiento de parcelas de la realidad, que una vez unidas, nos llevarán al conocimiento del todo objeto de estudio:

Esos objetivos más precisos de que consta nuestra investigación son:

1) Conocer las opiniones de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial de directores y directoras.
2) Comparar aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.
3) Interpretar las opiniones, concepciones y percepciones sobre la formación inicial para la dirección escolar de los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.
4) Describir la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada una de las provincias andaluzas.
5) Inferir la relación existente entre las propuestas de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía y el desarrollo de las competencias profesionales del director o directora.
6) Conocer la valoración que realizan los directores y directoras andaluces de la formación inicial recibida para el ejercicio de su cargo.
7) Explorar nuevas propuestas para la mejora de la formación inicial del director y directora escolares en Andalucía que redunden en beneficio de la escuela.

Cuadro I.1: Objetivos de la investigación

I.4. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos aclarado los supuestos de los que parte nuestro trabajo, así como los objetivos que guiarán nuestra búsqueda, sin embargo, parece todavía hemos precisado poco sobre cuáles son los interrogantes que nos hemos ido planteando y a los que se pretende dar respuesta. Creemos necesario por tanto explicitar tales interrogantes o problemas a los que nos hemos ido enfrentando y a los que se ha pretendido responder.

1) Conocer la opinión de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial de directores y directoras.

- ¿Cuáles son las problemáticas que el actual modelo de dirección plantea?
- ¿En qué momentos respecto al nombramiento como director o directora es conveniente realizar el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar? ¿Cuáles son los mejores horarios para la formación?
- ¿Cuáles son las modalidades formativas más acertadas en la formación inicial de directores y directoras?
- ¿Qué contenidos y competencias profesionales para el ejercicio del cargo son más importantes en el Programa de Formación Inicial?

2) Comparar aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.

- ¿En qué momentos reciben su Programa de Formación Inicial para la dirección los nuevos directores y directoras?
- ¿Cuáles son las modalidades formativas presentes en los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar? ¿Existe mentorazgo?
- ¿Qué contenidos se trabajan?, ¿Cómo se evalúa la formación recibida?
- ¿Qué estilo de liderazgo se pretende fomentar con los programas?

3) Interpretar las opiniones, concepciones y percepciones sobre la formación inicial para la dirección escolar de los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.

- ¿Qué piensan los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía sobre las modalidades formativas que se emplean, los horarios de la formación, las personas a las que debe ir dirigida o las competencias directivas que se trabajan?
- ¿Qué coordinación existe para organizar los Programas de Formación inicial? ¿Quiénes los diseñan y quiénes hacen su seguimiento?

- ¿Cuáles consideran que son los puntos fuertes y débiles de la formación inicial para la dirección escolar en cada provincia andaluza?

4) Describir la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada una de las provincias andaluzas.

- ¿Cuál es el papel de los coordinadores pedagógicos, la Administración educativa, los Asesores de formación y los directores y directoras tutores y tutoras en la formación inicial para la dirección escolar?
- ¿En qué momentos se realiza la formación inicial para la dirección escolar? ¿qué modalidades se emplean?
- ¿Qué obstáculos encuentran la Administración o los Centros de Profesorado para la implementación de los cursos de formación inicial para la dirección?

5) Inferir la relación existente entre las propuestas de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía y el desarrollo de las competencias profesionales del director o directora.

- ¿Qué competencias profesionales de la dirección escolar se desarrollan con el Programa de Formación Inicial que se implementa en Andalucía?
- ¿Existen diferencias entre las provincias en cuanto a las competencias que se desarrollan?
- ¿Qué competencias se deben priorizar en la formación continua de directivos?

6) Conocer la valoración que realizan los directores y directoras andaluces de la formación inicial recibida para el ejercicio de su cargo.

- ¿Cómo valoran la formación inicial recibida?
- ¿Fueron válidas las modalidades de formación recibida o los contenidos de la formación?
- ¿Se consiguieron los objetivos del Programa de Formación Inicial?
- ¿Están satisfechos con la tutela o la coordinación pedagógica del Programa de Formación Inicial?
- ¿Cómo consideran que podría mejorarse la formación inicial?

7) Explorar nuevas propuestas para la mejora de la formación inicial del director y directora escolares en Andalucía que redunden en beneficio de la escuela.

- ¿Cómo atender las necesidades y propuestas de la Administración educativa, los directores escolares, la coordinación pedagógica, los tutores y tutoras y los Centros de Profesorado para mejorar la formación inicial para la dirección escolar?
- ¿Qué aspectos de la formación inicial habría que mantener y cuáles se podrían mejorar para redundar en beneficio de la escuela?

I.5. PROCESO METODOLÓGICO

Hasta ahora hemos explicitado los objetivos de nuestra investigación, así como los interrogantes a los que trataremos de dar respuesta y que servirán de guía en nuestro trabajo. Nos corresponde ahora desentrañar el proceso metodológico a través del cual nos acercaremos a los datos.

Como hemos adelantado, se trata de un proceso complejo que nos permitirá introducir elementos tanto de corte cualitativo, como de corte cuantitativo, buscando con esta combinación una mejor comprensión del objeto de estudio.

En un primer momento se utilizará un cuestionario cerrado para conocer la opinión de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial para la dirección; serán utilizados cuestionarios cerrados por considerarlos instrumentos de respuesta rápida y por tanto asegurar una mayor participación de dichos expertos. Posteriormente utilizaremos el análisis de documentos con objeto de comparar aspectos formales de los programas de formación Inicial para la dirección escolar en las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.

A partir de este análisis nos centraremos en la realidad andaluza. Para ello en primer lugar usaremos cuestionarios abiertos y entrevistas con los ocho coordinadores pedagógicos de la formación inicial para la dirección escolar en cada provincia andaluza, así como la técnico que coordina dicha formación inicial en la Junta de Andalucía, por considerarlas instrumentos en los que la respuesta no está predeterminada y nos permite conocer en profundidad las percepciones individuales de cada uno. En este caso recurrimos a un instrumento de corte cualitativo porque necesitamos indagar sobre los intereses que mueven a estas personas, sus expectativas y sus percepciones. La entrevista está considerada como un instrumento útil para comprender e interpretar respuestas que nos permitirán describir el proceso a través del cual se pone en marcha el Programa de Formación Inicial de directores y directoras en prácticas en cada provincia andaluza. La interpretación que se hará de estos datos extraídos y analizados de manera cualitativa será siempre relativa al contexto y al momento en el que se tomaron, no podremos presentar una prueba definitiva, aunque sí una base fundamentada. Al igual que Pérez Gómez (1998, pp. 61-62) pensamos que el conocimiento en Ciencias Sociales no puede ser más que una

peculiar interpretación, indudablemente más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional de una realidad que también cambia. Se utilizarán también cuestionarios abiertos con los ocho coordinadores provinciales de formación.

Con los asesores y asesoras de formación de los Centros de Profesorado optamos por un cuestionario mixto con preguntas abiertas y dos preguntas cerradas, dado que la población era mucho más numerosa y dispersa por toda la geografía andaluza y proceder a entrevistarlos era demasiado costoso en tiempo y dinero. En este caso interesaban opiniones individuales y también de grupo, por eso se introdujeron dos cuestiones cerradas.

Para todos los directores y directoras en prácticas durante el curso 2008/2009, formados durante este mismo curso, así como sus respectivos tutores y tutoras, se elabora un cuestionario cerrado a partir de las respuestas a los cuestionarios y entrevistas realizados a los colectivos antes descritos, así como la normativa que regula el Programa de Formación Inicial en Andalucía. Con este instrumento se pretendió conocer las concepciones y opiniones de los tutores y tutoras de directores y directoras en prácticas, así como concepciones, opiniones y valoración de la formación recibida de los propios directores y directoras formados. En este momento de la investigación el análisis de los datos se hará de manera cuantitativa, para de esta forma, a partir del conteo de las respuestas conocer cuestiones como el momento deseado por los nuevos directivos para hacer la formación inicial, el horario, las modalidades formativas que consideran más interesantes, o las competencias directivas para las que consideran que fueron más preparados, entre otras. Si no se hubiese aplicado un cuestionario cerrado consideramos que habría sido imposible obtener respuesta de una población mucho más numerosa, bastante más dispersa y con muchas tareas a realizar para el desempeño de su cargo.

Como complemento a los datos extraídos a través de las entrevistas y cuestionarios abiertos, pretendemos, a través de un análisis de contenido, escudriñar la plataforma virtual creada por la Consejería de Educación y Ciencia para el Programa de Formación Inicial de directores y directoras en prácticas. En este caso obtendremos información sobre aspectos formales de dicho programa que nos ayudarán a describirlos, así como no formales, es decir, percepciones, intenciones, necesidades y expectativas de las personas que intervienen en la formación inicial, a través del análisis de los foros. Ruiz Olabuénaga (1996, p. 192) afirma que *el análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos.* Coincidimos con este autor, en diferenciar el análisis de contenido del análisis documental, en que este último se limita al contenido del texto mismo, mientras que el primero a partir del texto permite elaborar inferencias sobre el contexto del mismo.

Con todo lo anterior hemos querido demostrar que lo cuantitativo y lo cualitativo serán utilizados de manera complementaria en nuestra investigación, de tal manera que consigamos utilizar lo más positivo de cada enfoque. En consonancia con lo anterior, el proceso de análisis de datos se hará de manera diferente en función del

tipo de datos. De esta forma, los datos cuantitativos proporcionados por los cuestionarios cerrados se analizarán con un paquete informático, mientras los datos proporcionados por instrumentos de corte cualitativo como las entrevistas, los cuestionarios abiertos o el análisis de contenido, se analizarán a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejen las percepciones de los participantes. El proceso de investigación cualitativa no es un proceso cerrado y definido desde el primer momento de la investigación; por el contrario, se trata de un proceso abierto en el que a medida que se va avanzando en la recopilación y análisis de datos surgirán nuevos interrogantes.

En definitiva, optamos por una metodología integradora o multiparadigmática de investigación, con un diseño de investigación cualitativa que hace que lo cualitativo predomine en el proceso. Esto nos permitirá conocer las opiniones, percepciones, valoraciones y concepciones de los implicados en el proceso de formación inicial de directores y directoras en Andalucía, para a partir de su comprensión, conseguir resolver algunos enigmas y contribuir con ello a la transformación y mejora de la escuela.



BLOQUE SEGUNDO:

EL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE LA DIRECCIÓN

La investigación que vamos a desarrollar en este trabajo pretender abordar de manera exhaustiva la formación inicial de directores y directoras, partiendo del marco teórico que permite describir la escuela actual como escenario en el que la propia dirección escolar se desenvuelve.

La importancia de las organizaciones educativas ha ido creciendo en los últimos años y de ello han dado buena prueba las diversas Jornadas, congresos e investigaciones que se han realizado en torno al tema. Se habla también de las profundas transformaciones que han sufrido las organizaciones educativas, como consecuencia a su vez de los profundos cambios que se producen en nuestra sociedad. Parece oportuno, por tanto, aclarar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de esas organizaciones educativas donde tienen lugar no sólo procesos de enseñanza y aprendizaje, sino muchas otras actividades y funciones que configuran la identidad de cada una de ellas y en las que la dirección ocupa un papel de especial relevancia. Trataremos de dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué papel debe desempeñar realmente la escuela en una sociedad sometida a profundos cambios y transformaciones?, ¿Cuál debe ser en ella el papel del maestro?, ¿Se puede trabajar de espaldas al entorno?... En definitiva nos interesa conocer como ha de ser el tipo de escuela capaz de dar respuesta a esas demandas crecientes que se le plantean. Y conscientes de la importancia del papel de la dirección en el destino de la escuela, por nuestra experiencia y por la producción científica sobre el tema, hemos decidido profundizar en ella para extraer conclusiones sobre la mejor formación inicial para el desempeño de la dirección escolar que necesitan los directores y directoras de la escuela del siglo XXI, convencidos de que una mejor formación traerá como consecuencia una mejor escuela.

Con objeto de situar los conceptos fundamentales en el marco de la investigación, se partirá de visiones amplias de la sociedad actual que influyen en la escuela como organización o en los modelos directivos, entendiendo que la relación entre ambos es indiscutible. Asimismo pensamos que las funciones y características de la formación directiva se corresponden con una manera de entender la dirección escolar y el modelo organizativo en que ésta se desarrolla.

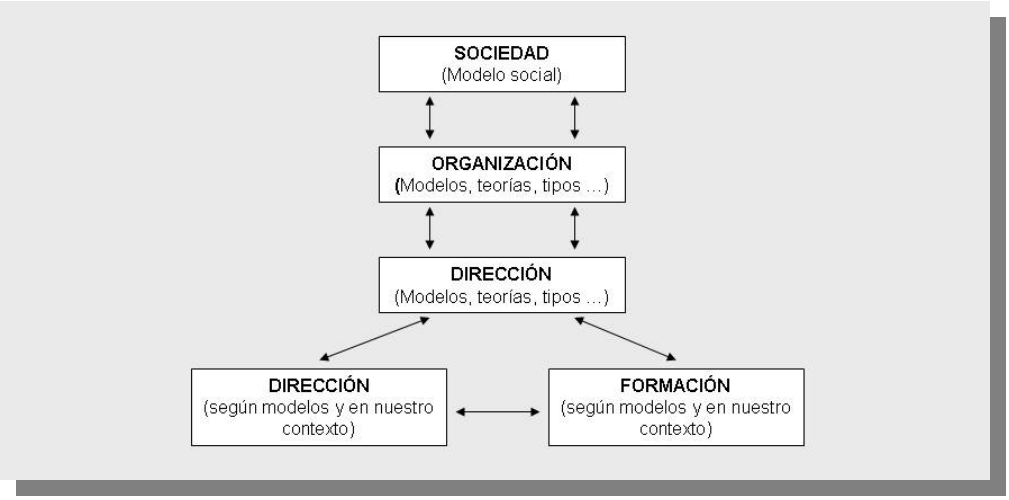


Fig. II.1: Relación entre el modelo social, modelo organizativo, modelo directivo y modelo de formación, adaptado de Gairín (1995)

II.1. NUESTRO CONCEPTO DE ESCUELA

La escuela surge como consecuencia de la insuficiencia de la educación difusa y asistemática que nuestros antepasados ofrecían a las nuevas generaciones para satisfacer las exigencias sociales. La creciente especialización que se da en las sociedades primitivas y el enriquecimiento de la cultura, potencian posteriormente la aparición de la especialización de personas e instituciones al servicio de la educación.

Para hacer referencia a las organizaciones educativas encontramos diferentes expresiones como: escuela, centro educativo, centro docente, o centro escolar. Martín Moreno (2006, p. 48) recoge cómo los conceptos de centro educativo y escuela a pesar de ser unos de los más utilizados en la literatura pedagógica, no suelen aparecer definidos. Por nuestra parte observamos que el término escuela es el más ampliamente utilizado por los expertos en organización educativa, sin embargo Lorenzo (1994, pp. 200-201) habla de la misma como un prisma con mil caras al hacer referencia a los diferentes puntos de vista y concepciones sobre ella, destacando visiones como:

- Una institución resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, ya que siempre han beneficiado a unos, desechando a otros.
- Una construcción social, es decir una organización pensada y construida por los grupos sociales en un momento determinado, lo que la hace cómplice de los grupos de poder.
- Un espacio que cumple muchas funciones patentes o explícitas, entre ellas, educar, socializar, enseñar, orientar, preparar profesionalmente, o culturizar, y

otras ocultas como la reproducción de clases sociales, dominación cultural de las clases dominantes, etc.

Gairín (1996a, p. 60), tras analizar el origen y evolución histórica de la escuela, su situación presente, y adelantando también planteamientos futuros, concluye formulando un concepto de escuela, simple, pero que a la vez facilita la incorporación a la misma de una serie de características que le son indisociables*: Consecuentemente definimos escuela como lugar específico de la educación sistemática.*

Este concepto a su vez incorpora características como:

- Posee normas y roles que le dan carácter institucional y que permiten atender a los niveles tanto formales, como no formales de la organización.
- La escolarización se considera como la formalización pública de procesos educativos.
- Existe sistematismo e intencionalidad en las intervenciones de la escuela. Su principal función es la educación, pero ésta no es la única.

Gairín (p. 61) señala ventajas del concepto anterior, añadiendo algunas posibilidades como no limitarnos a lugar físico como escenario de la escuela, incorporar procedimientos no formales, así como la posibilidad de analizar procesos internos y dinámicas personales en el interior de la escuela.

En la misma línea descrita, se manifiesta Antúnez (2000a, p. 16) señalando:

> Para nosotros, pues, habrá escuela allí donde se intente proporcionar educación organizada sistemáticamente.

Se ha ampliado en definitiva el espectro de tal forma que nuestro concepto de escuela abarca tanto lo formal, desde la educación primaria hasta la universidad, como lo no formal, que atiende de manera sistemática y organizada a personas de cualquier edad con una intención formativa, instructiva, social e integradora.

Por su parte, Fernández Serrat (2004), señala que *escuela* o *centro escolar,* comparten campo semántico con *centro educativo* y *centro docente*, aunque existen sutiles diferencias:

- Al hacer referencia a *centro educativo* se destaca su carácter formativo o educador, por tanto puede haber un centro educativo que proporcione educación no formal, además de la escuela como institución.
- Al hablar de *centro docente*, parece que se hace hincapié en su propósito de enseñar y no se dice que esta enseñanza sea únicamente institucional o reglada.
- El *centro escolar* posee singularidades como: su relación con lo formal, lo institucional, es decir, la enseñanza o educación reglada. Hace referencia a lo físico, y sin embargo también engloba a los medios y a las personas. Su origen se justifica por la necesidad de educar que posee la propia sociedad.

En nuestro caso, aún compartiendo la amplia visión del concepto *escuela,* que poseen Antúnez y Gairín, la escuela que nos interesa en nuestro trabajo será la que ofrece educación sistemática y organizada a las generaciones jóvenes en lo que tradicionalmente se considera primeras etapas de la enseñanza, es decir, la escuela como institución, o *centro escolar* (Fernández Serrat, 2004). Pensamos en ella como un centro global y complejo con diferentes dimensiones personales o socioculturales y políticas, acercándonos por ello al tercero de los planteamientos descritos por Lorenzo (1994) para referirnos a la escuela. Intentaremos, establecido el concepto de escuela, un mejor conocimiento de la misma a través del estudio de sus dimensiones.

II.2. DIMENSIONES EN EL ESTUDIO DE LA ESCUELA

Las escuelas se nos presentan como una realidad social compleja a tenor de las diferentes visiones que se pueden tener de ellas y de la interdependencia que existe entre éstas y la propia sociedad. Esta complejidad aumenta si tenemos en cuenta las múltiples y variadas perspectivas desde las que según diversos autores, podemos analizarlas. Son además una realidad dinámica por los continuos cambios a los que se ven sometidas, como consecuencia de los cambios en el entorno que las rodea. Como tercera característica diremos de ellas que son una organización específica, con características diferentes al resto de organizaciones.

Respecto a las dimensiones de la escuela, Moreno (1978, p.41) considera en su estudio las dimensiones ideológica, sociológica, cultural, profesional, pedagógica y didáctica. Por su parte Graciela Frigerio y otros (1992), citados por Gairín (1996a) consideran, en el análisis de las organizaciones, la dimensión organizacional, la dimensión pedagógico-didáctica, la comunitaria y la administrativa. Por nuestra parte coincidimos con Gairín (pp. 63-67) en apreciar las dimensiones histórica, institucional, sociológica, cultural-profesional, pedagógica, didáctica, orientativa y organizativa como las más representativas en el estudio de la escuela, diferenciando en ellas las *básicas,* que son necesarias en el estudio de cualquier organización escolar, de las *específicas* que son complementarias porque están integradas en las anteriores.

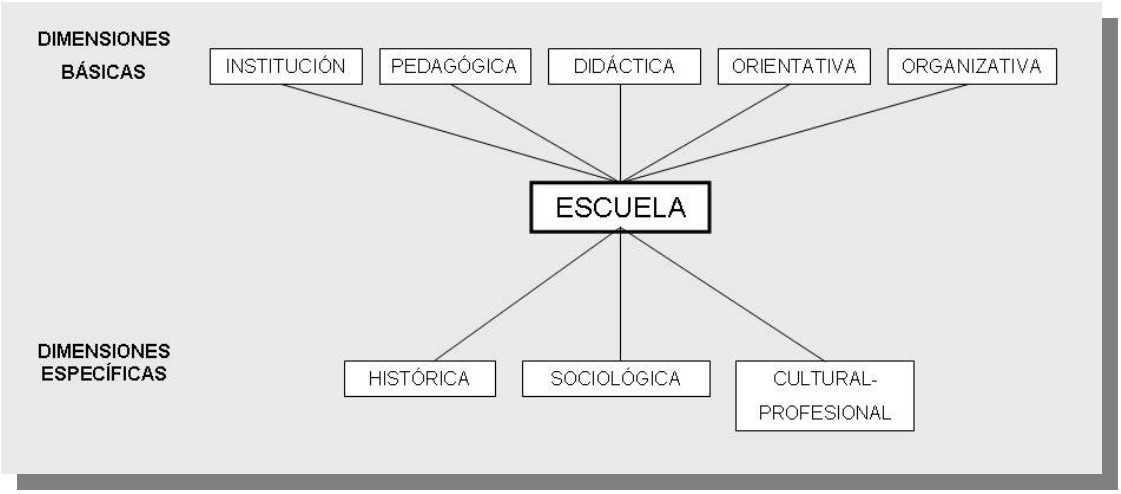


Fig. II.2. Ámbitos de estudio de la escuela (Gairín, 1996a)

El análisis de cada una de estas dimensiones supone centrar la atención en diferentes aspectos de la escuela:

- *La dimensión institucional*

Centra su análisis en la educación que se da en las instituciones consideradas como específicamente educativas, sin tener en cuenta otras, como la familia, que aunque son educativas, no es ésta su única finalidad.

- *La dimensión pedagógica*

En las actuaciones de todas las instituciones existe una concepción pedagógica, cuyo estudio es el eje fundamental de esta dimensión. Se trabajan aspectos como el educador y el educando, el concepto, objeto y fines de la educación, la relación educativa, entre otros.

- *La dimensión didáctica*

En cada escuela se ponen en marcha unas pautas de intervención sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, que vienen motivadas por las creencias y necesidades de la comunidad que la constituye. Analizando esta dimensión de la escuela se tendrían en cuenta el diseño y desarrollo del proceso de instrucción o el acto didáctico.

- *La dimensión orientativa*

Aunque la interacción didáctica en particular y el proceso educativo en general incluyen elementos de orientación, esta dimensión puede ser considerada prioritaria para su estudio. Esto supondría prestar especial atención a la orientación personal o profesional.

- *La dimensión organizativa*

Cada institución educativa opta por un modelo de organización que considera le va a permitir alcanzar con éxito sus objetivos, de acuerdo con el contexto sociocultural en que aquella se ubica.

Se considera así la escuela como organización con unas normas y valores propios y una estructura de roles. La ideología de la escuela vendrá determinada por los valores que le son propios y que a su vez orientarán el rumbo de la escuela, mientras que las normas determinarán las relaciones que se establezcan según la estructura de roles que configura los sistemas de organización horizontal y vertical. La dimensión organizativa se ocupará fundamentalmente del análisis de los procesos antes mencionados.

- Las dimensiones específicas

La dimensión histórica de la escuela supone tener en cuenta las circunstancias históricas que han condicionado la articulación interna de la institución educativa. *Éstas afectan a su papel social, a su organización interna e incluso a su nivel de eficacia* (Gairín, 1996a, p. 66). Esta dimensión concede también interés a las luchas de poder y los condicionantes socioculturales que influyen en la evolución social de la escuela.

La dimensión sociológica se caracteriza por prestar especial atención a los grupos sociales que actúan en la escuela. Cada centro educativo tiene una peculiar manera de actuación que le viene determinada a su vez por las actuaciones de los grupos y personas que lo constituyen. La consolidación de estas peculiares maneras de actuación genera la cultura escolar que a su vez influye en la realidad del centro y en el desarrollo profesional de los miembros de la institución. El análisis de la cultura escolar será el objeto de mayor interés en la *dimensión cultural-profesional* de la escuela.

Hemos de señalar que, si consideramos la escuela como una unidad global, habremos de dar tanta importancia al análisis de los elementos que la constituyen, como a las relaciones que se producen entre tales elementos. La dificultad que supone abordar el estudio global de la escuela ha generado la aparición de diferentes perspectivas de análisis como metodologías que permiten aproximarse a su estudio. No debemos olvidar tampoco la relación que todas las dimensiones citadas han de tener con el desarrollo del currículum.

Profundizaremos ahora en la dimensión organizativa de la escuela, donde la dirección escolar adquiere un significado especial.

II.3. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Desde tiempos primitivos los hombres y mujeres, al descubrir que las tareas que uno solo no puede conseguir, resultan mucho más asequibles cuando se tratan de conseguir por unos pocos que persiguen los mismos objetivos, sintieron la necesidad de unirse para conseguir beneficios mutuos, surgiendo de este modo la sociedad. Pronto descubrieron sin embargo, que era necesario ordenar actividades y tareas, distribuir responsabilidades, establecer normas, generar una jerarquía, etc., con objeto de conseguir una mejora en el rendimiento; surge de este modo una primera organización del trabajo. A aquellas primeras organizaciones espontáneas de funciones y tareas que construyó la sociedad, poco a poco se van incorporando organizaciones especializadas en la consecución de determinados fines, como consecuencia del incremento en la complejidad de la propia sociedad. Nacen por tanto organizaciones como estructuras específicas con fines establecidos.

Según el proceso descrito, todas las organizaciones son sociales, puesto que son creadas en el seno de la sociedad y en lo social encuentran su sentido; sin embargo, con el tiempo, en función de los objetivos que se les asignan, adquieren otros objetivos específicos y se convierten así en organizaciones políticas, económicas, culturales, entre otras.

Aceptar lo anterior implica al mismo tiempo considerar la existencia de la organización en la sociedad, y de la sociedad como sociedad organizada, ya que ordena las funciones que deben realizar sus miembros, se apoya en múltiples organizaciones y de ellas depende.

Aunque son escasas las definiciones que encontramos de organización, pensamos que Zerilli (1985, p. 31) acierta bastante cuando la define:

> Es la combinación de los medios humanos y materiales disponibles, en función de la consecución de un fin, según un esquema preciso de dependencias e interrelaciones entre los distintos elementos que la constituyen.

Por otra parte, aceptar la existencia de la organización supone aceptar la dependencia de los individuos respecto a las organizaciones de las que forman parte. Esta dependencia irá en función del tipo de organización y del modelo de sociedad en que ésta se desenvuelve.

II.3.1. ORGANIZACIÓN Y ORGANIZACIONES

Establecido el origen social de las organizaciones conviene aclarar ahora el significado del término organización.

> Al hacerlo, cabe considerar los tres sentidos que, muy ligados a la evolución de las sociedades, tiene: como actividad, como estructura y como ámbito de reflexión y especulación; en realidad tres formas de contemplar el mimo objeto: lo práctico, lo tecnológico y lo teórico, destacando su interrelación y el hecho de que el desarrollo organizacional viene unido a la ordenación de realidades complejas y a la colaboración de personas para alcanzar finalidades de grupo no siempre identificables con las individuales. (Gairín, 1996a, p. 71)

Nos encontramos pues con tres posibles acepciones del término organización ante las cuales habremos de estar prevenidos. Por otra parte somos conscientes de que la interdependencia entre organización y sociedad ha ido generando una evolución en el concepto de organización a medida que la propia sociedad ha ido progresando.

Etimológicamente la palabra organización deriva del griego *órgano* y se refiere a *instrumento para obrar,* descomponiéndose a su vez en otros términos que indican obra acción y trabajo o disposición. También en latín tiene el significado de ordenación y disposición. La ordenación sistemática de una realidad compleja puede generar estructuras, que son las organizaciones. Dicha ordenación puede responder a un procedimiento estático o por el contrario, aceptar el peso de las personas. Según se ponga el énfasis en aspectos estructurales, como la forma y disposición de los órganos, mecánicos, como los medios para el cumplimiento de determinados fines, o en aspectos humanos menos identificables, surgirá una u otra definición de la organización.

Gairín (p. 76-77) entiende que organizar es *disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento.* La dimensión dinámica de la organización produce *efectos* o realidades estructuradas que son las organizaciones, en las que la actividad responde a determinados esquemas, según los objetivos a conseguir. Se pueden identificar de esta forma en la organización: un conjunto de personas interrelacionadas, establecimiento de objetivos dentro de su contexto, estructuras de trabajo y de relación, procedimientos claros de actuación y la existencia de procesos que regulan la vida de la propia organización. No se puede descartar el componente humano y material en la organización, las relaciones que se establecen y los significados que se atribuyen a las acciones.

Dentro de las organizaciones podríamos diferenciar entre aquellas que surgen espontáneamente y aquellas otras en cambio que responden a patrones claros respecto a los objetivos que se proponen, las normas para conseguirlos o la estructura, y que se denominan *formales.* En éstas últimas el comportamiento de sus miembros ha sido diseñado de manera premeditada para guiar la actividad a realizar. Sin embargo hemos de aceptar que en cualquier organización formal surgen grupos informales como consecuencia de la imposibilidad de que la organización pueda dar respuesta a las necesidades de cada miembro individualmente considerado. Es a esto último a lo que se denomina *organización informal.* A esta organización informal se concede gran importancia en la organización. Sáenz (1993) señala que el conocimiento de esta subestructura es de gran importancia para el responsable de la dirección de personal, puesto que surge desde la misma naturaleza del comportamiento humano, y se aglutina en torno a objetivos o valores de naturaleza normalmente afectiva, haciendo que los lazos entre las personas sean mucho más fuertes que los puramente contractuales.

Concluimos finalmente este punto señalando que el objeto de estudio de la Organización Escolar es la relación entre los elementos que constituyen la organización, de la manera más dinámica e interactiva. El tercer significado del término es la organización como ámbito de reflexión cuyo objeto de estudio serán las organizaciones formales. Antúnez (2000a, p. 37) señala sobre la Organización Escolar como disciplina:

> La organización escolar es pues la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa.

En este sentido Coronel (1998) a la hora de definir el contenido de la Organización Escolar como disciplina, diferencia las siguientes dimensiones en el estudio de las organizaciones:

- Dimensión estructural: lo estático, formal y visible de la organización. Se corresponde con el funcionamiento de la escuela atendiendo a criterios funcionalistas y normativos.
- Dimensión cultural: lo dinámico, social e invisible de la organización. Esto supone incorporar los significados subjetivos donde los individuos desarrollan y dan sentido a las prácticas y actividades organizativas. También significa *abrir las puertas a diversos influjos variables que determinan dichas actividades y prácticas, en una dirección cualitativamente distinta del sentido único de "organizar" de poner en orden racionalmente la realidad organizativa* (Coronel, 1998, p. 34).
- Dimensión institucional: estructura y cultura bajo el paraguas de la sociedad. *La dimensión institucional conecta las influencias sociales y culturales al proceso de construcción de la realidad organizativa* (Coronel, 1998, p. 37)

Con la insistencia en considerar tanto los aspectos formales, como los no formales en la organización, nos estamos adelantando ya en la defensa de enfoques

abiertos para el análisis de las organizaciones, donde tienen cabida ambos aspectos, superando aquellos otros cerrados y rígidos donde sólo lo formal será relevante.

II.3.2. ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

Es habitual encontrar el uso indistinto de los términos *administración, organización* y *gestión*, sin embargo, consultando la literatura especializada, encontramos diferencias que es conveniente tener presente antes de avanzar en nuestro trabajo.

En la literatura consultada observamos que el término *administración* hace referencia a la acción de administrar, de cuidar los bienes de una persona o institución. Se utiliza habitualmente con mayúscula cuando se refiere al conjunto de estructuras que los entes públicos crean para el servicio de los ciudadanos y para su propio gobierno. Su ordenación en organizaciones especializadas, como la Administración educativa, o la sanitaria, será una consecuencia de sus necesidades. La Administración tiene como guía la legislación.

Desde esta perspectiva entendemos que la Administración se ve como un proceso más general que aquel que se pueda dar en una institución concreta, donde se hablará más de organización. La organización también tiene como referencia la legislación, pero gozando de mayor autonomía respecto a ella. Por otra parte también tiene como referencia diversas ciencias.

Con respecto a la relación entre organización y gestión Gairín (1996a, p. 82) señala:

> Organizar implica, pues, decidir con anticipación los objetivos a alcanzar, prever los recursos que será necesario movilizar y concretar las actuaciones en el tiempo. En segundo lugar, supone analizar el plan de actuación para determinar las tareas y funciones necesarias, así como su asignación a los miembros de la organización. Por otra parte, exige la ejecución de las tareas asignadas, su coordinación y la valoración de los resultados.
>
> La gestión entraría de lleno y correspondería esencialmente a la función citada de actuación o ámbito de ejecución de tareas, correspondiendo por lo tanto, a una función organizativa.

Antúnez (2000a, p. 59) señala igualmente que el término *gestión* sugiere inmediatamente *actuación*, a lo que añade su dimensión dinámica, así como la necesidad de ir acompañada de un referente, hablándose así de gestión: curricular, administrativa, gobierno institucional, servicios o recursos humanos. Entiende que la expresión *gestión* por sí misma no sirve para explicar de manera precisa y suficiente la totalidad de las actuaciones que representa y por ello considera *la gestión como el conjunto de acciones de movilización de recursos orientada a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo (Antúnez, p. 61).* La movilización de recursos implicaría planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y resultados.

Por su parte Martín Moreno (2006, p. 54) hace referencia a la *gestión* como una de las funciones de la dirección, remitiéndonos al Diccionario de la Lengua Española WorkReference.com que indica que *gestión* es el conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto y en su segundo significado señala que gestión es dirección, administración de una empresa, negocio, etc. Coincide en destacar que en

las organizaciones educativas el término gestión queda delimitado por el ámbito al que se dirige. De lo anterior se deduce que la gestión sobrepasa el ámbito de administración material del centro; participan de ella todos los miembros de la comunidad educativa en función de sus capacidades y competencias; no parece adecuado identificar *órgano de gobierno* con *órgano de gestión* o *equipo directivo* con *equipo de gestión,* ya que excluye de las tareas gestoras a otros profesionales o estamentos.

Por nuestra parte compartimos la visión amplia del término *gestión* como actividad en la que puede participar toda la comunidad educativa, máxime si tenemos en cuenta que en los modelos organizativos actuales las posibilidades de participación de todos los miembros de la institución van en aumento. Igualmente entenderemos la *gestión* como una de las tareas de la dirección escolar

II.3.3. ESPECIFICIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Están emergiendo con fuerza en el terreno educativo todas las cuestiones relacionadas con la organización de centros educativos, aunque no siempre se presenten desde la óptica de la comprensión y transformación de las realidades organizativas. Al revisar la literatura sobre la investigación en organización escolar, encontramos cierta dispersión, ambigüedad y, a veces, un discurso contradictorio, al que se añaden algunas confusiones epistemológicas que impiden ver y comprender la organización escolar desde su funcionamiento real y en aquellas dimensiones que la entrecruzan.

Indiscutiblemente la teoría de la organización puede hacer aportaciones al análisis de la organización escolar, si embargo esta visión ha de ser sólo una visión parcial, pues la organización educativa presenta diferencias muy considerables respecto a otras organizaciones (Antúnez, 2000a; Cantón, 2004a; Gairín, 1996a; Santos Guerra, 1994; Martín-Moreno, 2006). Gairín (1996b) señala una serie de rasgos específicos de la organización educativa, participando de algunos de ellos De Miguel (1989), Antúnez (2000a) y González (1993). Estas especificidades son:

- *Indefinición de metas*, ya que la sociedad encarga a la institución educativa objetivos múltiples y diversos, existiendo además falta de priorización
- *Naturaleza de las metas* ya que la naturaleza de lo educativo exige mantener valores que afectan a lo organizativo.
- *Ambigüedad de tecnologías,* dado que la actividad educativa depende de situaciones y circunstancias, por lo que es imposible tener tecnologías que permitan armonizar actuaciones.
- *Falta de preparación técnica*, puesto que no existe un modelo único de profesor o profesora. La realidad es difusa y se precisa de un profesional capaz de desenvolverse en la ambigüedad.
- *Debilidad del sistema* que hace que algunos autores (Weick, 1976, 1979, entre otros) caractericen la escuela como débilmente estructurada por la amplitud de la organización informal, indefinición de funciones, etc.

- *Vulnerabilidad* ya que el carácter abierto de la escuela frente al entorno la hace susceptible a los cambios del ambiente.

Existen además otras cuestiones que afectan a la realidad española, como: modelo de dirección que en nuestro caso caracterizaremos como provisional y participativo; autonomía limitada; inestabilidad del personal; recursos externos que dependen más de decisiones políticas que de las necesidades internas; falta de tiempo para la gestión e inexistencia de controles.

En el Cuadro II.1 se expone un análisis diferencial (Martín-Moreno, 2006):

UN ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS		
VARIABLES	EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	EN LA MAYORÍA DE LAS ORGANIZACIONES
El control sobre la infraestructura y los recursos humanos	Corresponde a las administraciones educativas	Corresponde a la dirección de la organización
Precisión de los objetivos	Con frecuencia son difusos y contradictorios	Generalmente son claros y específicos
Medida del progreso en la consecución de los objetivos	Difícil ¿Cómo medir el pensamiento independiente, el deseo de aprender, la buena ciudadanía, etc?)	Objetivos fácilmente cuantificables (generalmente de tipo económico)
Contabilidad pública	Orientada hacia el control de los gastos actuales	Orientada hacia la planificación, investigación y desarrollo, lo que implica previsión de gastos no sólo presentes, sino también fututos (a medio y largo plazo)
Influencia del mercado en la determinación de la eficacia	No existe (por ejemplo se mantienen programas económicamente costosos como los de educación especial, que si estuvieran sujetos a una economía de mercado podrían no encontrar apoyo general y en consecuencia carecerían del respaldo para su financiación)	Economía de mercado
Distribución de los recursos	Basada en la equidad, más que en el mérito (por ejemplo se consideraría inaceptable proporcionar más recursos a las escuelas “altamente productivas”.	Se busca la eficacia más que la justicia
Control del personal	La dirección trabaja con personas cuyas carreras profesionales están fuera de su control.	La dirección tiene bastante control sobre la carrera profesional del personal de la organización
Relación medios-fines y productos-procesos	Débil articulación.	Articulación más clara.
Disponibilidad de recursos	Se tiende hacia la consecución de muchos objetivos con recursos escasos	Se dispone de una mayor cantidad de recursos para un menor número de objetivos.

Cuadro II.1. Características de las organizaciones educativas Martín-Moreno (2006).

En definitiva, hemos de aceptar que es alto el nivel de indeterminación de las instituciones escolares, lo que genera vulnerabilidad en la organización de las mismas.

Por otra parte, a la vista de las diferencias que las organizaciones educativas presentan con respecto al resto de organizaciones, la mayor parte de los autores reclaman un desarrollo teórico más específico para aquellas.

Cuando nos acercamos al estudio de las organizaciones, bien sea con la intención de comprenderlas, o con la de intervenir en ellas, es necesario delimitar los aspectos importantes que la configuran y que por tanto se habrán de tener en cuenta. Sin embargo, es necesario asumir que al categorizar los elementos, el análisis pierde riqueza y debemos evitar el riesgo de caer en visiones parciales. Nos interesa, sin embargo adentrarnos en las características que poseen los centros escolares en tanto organización, aun aceptando lo anterior.

Antúnez, (2000a, p. 17-21) considera que existen seis elementos principales que conforman el centro escolar, los cuales para que el centro ofrezca el mejor servicio posible a la sociedad, deben interrelacionarse de forma equilibrada:

a) Los *objetivos* son los propósitos institucionales; pueden ser explícitos o no. Constituyen las directrices que orientan el funcionamiento de las instituciones educativas. No se consideran como algo cerrado, sino propuestas sujetas a revisión a través de procedimientos democráticos y participativos.

b) Los *recursos* constituyen el patrimonio de que dispone el centro para lograr sus objetivos. Pueden ser de tres tipos:

   - Personales: profesorado, estudiantes, especialistas, Administración, familias… Serán los protagonistas del hecho educativo.
   - Materiales: edificio, mobiliario, material didáctico. Su disposición determina el espacio escolar.
   - Funcionales: tiempo, formación, dinero. Son los recursos que hacen operativos los materiales y personales.

c) La *estructura* es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales la acción institucional se convierte en un hecho. Se trata de las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones, entre las cuales se establecen unas relaciones que deben estar regladas en lo que constituye la jerarquía, los sistemas de comunicación y la toma de decisiones, entre otros.

d) La t*ecnología* la constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos o instrumentos y justificadas desde un proceso de análisis. También podría decirse como la forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo, justificada por el conocimiento de las causas.

e) La *cultura* es conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución. Suele tener gran influencia sobre los

procesos organizativos y gestores y se manifiesta a través de ritos, ceremonias, costumbres, entre otros. Es un elemento oculto, y sin embargo el de mayor influencia en la organización.

f) El entorno es el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Vienen dadas por: ubicación geográfica del centro, nivel sociocultural de la zona, leyes que regulan la vida de las escuelas, grupos sociales… Constituyen agentes que deben ser incorporados al análisis de los centros y tenidos muy en cuenta en los procesos de gestión, dado su carácter condicionante.

Batanaz (1998) elabora una sencilla propuesta que recoge de esta forma los elementos de un centro educativo:

- Los *objetivos o metas* que persigue y que este autor determina como los bienes o beneficios que la organización proporciona a quienes se integran en ella. Estos objetivos serán el referente a través del cual la actividad de los individuos se convierte en una dinámica conjunta para llegar a la satisfacción de las aspiraciones individuales.
- Se pondrán en práctica una serie de actividades de forma articulada y ordenada constituyendo la *estructura* de la organización y que tendrá un sentido instrumental respecto a los objetivos. En su relación con los objetivos, hace algunas aclaraciones respecto a la estructura:
    - Idénticas estructuras pueden orientarse hacia objetivos diferentes y al contrario.
    - Las estructuras pueden surgir de los propios objetivos o de la influencia de grupos que generan la estructura como consecuencia del ejercicio de la función.
    - Los problemas estructurales se centran fundamentalmente en la relación eficiente entre sus partes.
    - La estructura de la organización por una parte puede dar estabilidad y por otra puede ofrecer resistencia al cambio y generar anquilosamiento.
- El elemento aglutinante son las personas quienes en el seno de las estructuras mantienen *relaciones* para alcanzar los objetivos propuestos.
- La *dirección* es el órgano encargado de disminuir las disfunciones en la organización.
- Las *funciones organizativas* son el instrumento de acción para conseguir los objetivos

Por su parte Gairín (1996a, pp. 83-92) considera que analizar un centro educativo como organización, supone tener en cuenta los siguientes elementos:

a) *Finalidades y objetivos* que pretende conseguir, que dan valor a las tareas que se realizan y que reflejan los valores que comparte. El análisis de los objetivos de la institución puede permitir detectar criterios diferenciadores entre ellas.

b) La *estructura* surge como instrumento para conseguir los objetivos y supondría la organización de puestos y distribución de actividades.

c) El *sistema relacional* estaría configurado por las características de las personas que forman parte de la organización e incluye sus expectativas, intereses o formación, y los procesos que orientan su actividad como la comunicación, participación o la toma de decisiones. Las personas con sus intereses individuales y expectativas particulares, establecen maneras específicas de relacionarse en función de su situación en la estructura organizativa y según los valores de cada institución. A veces se generan disfunciones

d) La *dirección* es el órgano encargado de conseguir la máxima funcionalidad entre los órganos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional. Las *funciones organizativas* serán el instrumento a través del cual la dirección busca disminuir las disfunciones. A través de la distribución de tareas, la planificación, la actuación, la coordinación y el control, se ordena la realidad para conseguir la mejora de los centros.

e) Las *concepciones* que se tengan de la organización y las que se apliquen en el análisis y resolución de los problemas que ésta tenga, determinará las tareas en la organización y el énfasis que se ponga en uno u otro elemento.

f) El funcionamiento de la organización dependerá de las posibilidades que permita el *sistema administrativo* o estructural del que dependa.

g) Las posibilidades de las organizaciones y las actuaciones que realizan quedan condicionadas por las *finalidades y funciones que se les asignan*.

Todos estos elementos son representados por Gairín (1994, p.16 y 1996a, p. 90) en un esquema para analizar las organizaciones, al que añade algunos comentarios:

- Hay otros elementos en la organización, aunque son de menor importancia
- La interrelación de los elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender el clima de la organización como extensión de la cultura que subyace en ella.
- Todo en la organización ocurre en un espacio y un tiempo determinado y es consecuencia de la propia historia de la organización.
- La innovación es fundamental en los centros y constituye la respuesta para satisfacer las demandas de la sociedad.

En un intento por integrar las propuestas anteriores, por nuestra parte consideramos que el centro educativo como organización es también permeable a otros dos elementos, además de los descritos por Gairín (1994, 1996a):

a) El *entorno*, entendido como ubicación del centro, nivel sociocultural de la zona, características de los grupos sociales etc., del que forma parte y a su vez configura muy directamente los rasgos de la población que acoge.

b) La *política educativa* imperante en el país y en la comunidad autónoma en nuestro caso, y que a su vez, junto con la filosofía de la educación que en cada momento se defienda, determinarán el sistema educativo. La política educativa quedará reflejada en condicionantes normativos.

Bajo este prisma, que en apartados posteriores encuadraremos en un enfoque integrador de investigación, consideramos que hay que analizar un centro educativo. La siguiente figura, adaptada de Gairín (1994,1996a) nos sirve para reflejar los elementos de la organización que consideraremos:

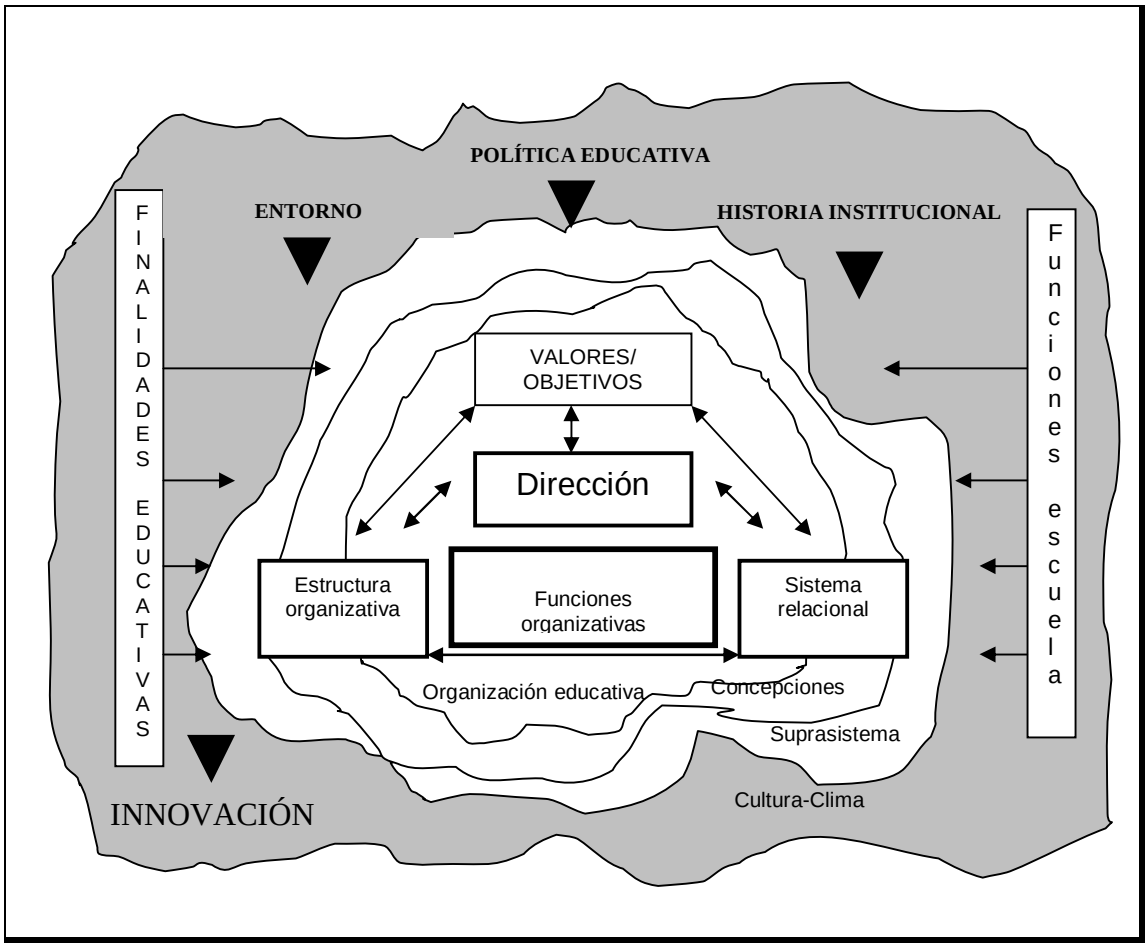


Figura II.3. Elementos para el análisis de las organizaciones, adaptado de Gairín (1994,1996a).

Gairín (1994, 1996a) y Antúnez (2000a) coinciden en señalar que en el estudio de las organizaciones el análisis de estos elementos hay que hacerlo de manera que se observe la interdependencia que existe entre ellos: *La naturaleza y las características de los seis elementos y la manera cómo se relacionen de forma dinámica y concurrente determinarán el tipo de orientación que rija el funcionamiento de la escuela* (Antúnez, p. 21).

II.3.4. PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS; LA PERSPECTIVA INTEGRADORA

El análisis del funcionamiento y la estructura de las organizaciones escolares y del comportamiento de sus miembros se inscribe dentro de ciertas perspectivas sobre la organización. Aunque con ciertas reticencias, fundamentalmente por quienes se ocupan de la práctica en la organización, cada vez adquiere mayor importancia abordar el estudio teórico de los centros educativos, con objeto de comprender mejor su funcionamiento.

Owens señalaba que una teoría sólida, entendiendo como tal la que nos da una descripción o modelo exacto de cómo funciona realmente la organización, tiene su utilidad porque nos permite comprender mejor, predecir y controlar lo que sucede en la escuela (Owens, 1983).

Cuando intentamos conocer los puntos de vista desde los cuáles se procede al análisis de las organizaciones educativas observamos que los marcos básicos para la formalización teórica en organización de centros educativos son el *paradigma* y la *metáfora.* A este respecto Martín-Moreno (2006, p. 60) señala que *las metáforas suelen constituir el primer paso en la explicitación de paradigmas,* alertándonos de que *metáforas y paradigmas comparten el carácter de verdades parciales, si bien en el caso de las metáforas hay que subrayar especialmente su no adecuación a todos los rasgos del objeto al que se aplican.*

Observamos cómo las metáforas expresan analogías que contribuyen a la explicitación del paradigma. Su aparición se explica como consecuencia de la dificultad que plantea el análisis de los centros educativos como organizaciones. Autores como Allison (1983, p. 13) reclaman sin embargo, la conveniencia de crear imágenes científicas o literarias de las instituciones escolares por la falta de crítica que durante años se ha realizado a las metáforas sobre la misma.

Las primeras metáforas hacían referencia al modelo de organización empresarial. Posteriormente la toma de conciencia más crítica sobre el carácter de la escuela como organización y la aplicación del carácter interpretativo condujo a poner de relieve la organización informal junto a la estructura formal y a situar los procesos psicosociales por encima de la burocracia, la planificación y el control. De esta forma, creció el número de metáforas que se utilizaron en un intento por explicar las características de la escuela.

Cabría preguntarse qué criterios aplicar para seleccionar la metáfora más adecuada para comprender el funcionamiento de la escuela. Rodríguez Diéguez (1988, p. 233) señala que con la aplicación de una metáfora en la literatura científico-pedagógica corremos el riesgo de distorsionar la realidad Así lo ve Brown (1977, p. 90), enfatizando el carácter instrumental de la metáfora:

> La opción no se da entre rigor científico e intuición poética… (sino) entre metáforas más o menos fructíferas, y entre utilizar metáforas o convertirse en su víctima.

Aun sin poner en duda la utilidad de las metáforas pensamos que resulta incompleto el análisis de los centros educativos desde esta perspectiva, ya que no quedan suficientemente explicitados los presupuestos subyacentes.

En el Cuadro II.2 se recogen algunas metáforas:

	METÁFORA	PRESUPUESTO BÁSICO
METÁFORAS CLÁSICAS	MÁQUINA U ORGANISMO	Insiste en el carácter sistémico del centro educativo en cuya organización las relaciones entre sus elementos son en gran parte coherentes y ordenadas.
	FÁBRICA	Caracteriza al centro educativo como recinto de producción en cadena de los conocimientos en el alumnado.
	BUROCRACIA O JAULA DE HIERRO	Enfatiza las similitudes de los centros escolares con las organizaciones empresariales y administrativas.
	PARTIDO ANÁRQUICO DE FÚTBOL	Insiste en considerar el centro educativo como algo desorganizado, enfatizando la ambigüedad que en muchos casos lo caracteriza.
	TEATRO	Interpreta las instituciones escolares a través de los papeles que representan los que participan en ellas. En este sentido, a los actores no cabe identificarlos totalmente con el personaje que han de representar.
	HOSPITAL	Explicita concordancias entre los centros escolares y los centros de salud, como la necesidad de dar respuestas específicas a las necesidades de cada uno o la separación entre decisiones profesionales y de gestión.
	FAMILIA	Establece similitudes entre los roles familiares y los desempeñados por los distinto integrantes del centro, enfatizando el ámbito relacional y afectivo.
	METÁFORA MILITAR	Enfoca la dirección de centros educativos dentro de la dinámica superior-subordinado, aplicando otros como misión, táctica, movilización o despliegue de recursos.
NUEVAS METÁFORAS	¡EL TEJADO TIENE GOTERAS! ¡RÁPIDO, TRAE LOS CUBOS!	Enfatiza la tendencia al parcheo en los centros educativos y el olvido de la imprescindible reestructuración de los centros ante los cambios en el alumnado.
	EL ALUMNADO CONSTITUYE UNA ESPECIE EN PELIGRO	Se centra en las nuevas demandas académicas y éticas a los centros educativos ante el fracaso del alumnado, por lo que se insiste en el establecimiento de nuevas coaliciones, sobrepasándose el aislamiento institucional.
	LA ECOLOGÍA CONCEPTUAL (EL ALUMNO COMO CIENTÍFICO)	Se basa en la existencia en la mente de redes interrelacionadas de conceptos y la competencia de conocimientos para acomodarse en las redes existentes, y en la incidencia de los contextos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Enfatiza la necesidad de una organización del centro educativo basada en el aula como comunidad de investigación o comunidad de aprendizaje.

Cuadro II.2. Metáforas de las organizaciones. Adaptado de Martín Moreno (2006)

Por otra parte, encontramos que diversos autores se han preocupado por exponer las diferentes teorías o enfoques que han predominado en Organización escolar (Cantón, 2004a; Coronel, 2007, Gairín, 1996a; Martín Moreno, 2006; Santos Guerra, 1997, entre otros). No consideramos necesario para el objeto del presente trabajo hacer aquí una exposición exhaustiva de las diferentes teorías que se han utilizado para comprender la escuela como organización. No queremos con ello despreciar el estudio específico que cada una de ellas ha realizado y que tienen su implicación en el campo de la organización escolar, sin embargo, consideramos más

interesante centrarnos en análisis globales que nos permitan una mayor profundidad del campo de estudio.

Observamos sin embargo que los nuevos planteamientos y teorías sobre la organización escolar nos llevan a la conclusión de que los centros educativos no pueden ser analizados desde los presupuestos de la racionalidad, pensando que todo es predecible y medible. Antes al contrario, hemos de pensar en perspectivas más abiertas que den cabida a las variables situacionales, a los intereses y necesidades de los actores implicados y a las relaciones que se establecen.

Nos adentramos ahora en el análisis de los paradigmas desde los cuales se ha procedido al análisis de las organizaciones educativas. No resulta una tarea sencilla extraer una síntesis de las posibilidades que existen, pues los puntos de vista que se reflejan en la literatura consultada no siempre coinciden en los diferentes autores, incluso en un mismo autor se observan diferencias en función del momento en que expone su teoría.

Partimos de la consideración de que el paradigma es una aproximación a la realidad del centro educativo que permitirá captar similitudes y elaborar generalizaciones y por tanto su aportación, al igual que en el caso de las metáforas será reducida. Sabemos, sin embargo, que es imposible comprender la realidad en toda su complejidad, aunque podemos acercarnos a esa comprensión, por lo que la aportación del paradigma será valiosa. De esta manera asumimos que *nuestra forma de ver las cosas se solidifica en paradigmas comúnmente aceptados, limitando aquello a lo que prestamos atención* (Jeliner, Smircich y Hirsch, 1983, p. 331). Insistiremos por otra parte en que el hecho de compartir un paradigma para el acercamiento a las organizaciones escolares nos conducirá al desarrollo de una cultura organizativa común.

Nos interesamos en principio por el análisis de la evolución de la teoría de la organización a partir de la segunda mitad del siglo XX, llegando a la conclusión de que en un primer momento se pretendía encontrar un modelo ideal y cerrado y progresivamente se ha ido avanzando hacia modelos más naturales y de sistema abierto.

Sin embargo, hemos de señalar que autores y autoras como Martín Moreno (2006), ante la aparición del movimiento de escuelas eficaces y excelentes, a finales del siglo XX, consideran que estos movimientos vuelven a insistir en el fuerte control y la racionalidad en la toma de decisiones y en la rigidez de estructuras característicos de la cultura clásica.

Los tres paradigmas o concepciones más relevantes en Organización escolar son según González (1993, 1994): el *enfoque científico racional, el enfoque interpretativo y el enfoque crítico*. Haremos un análisis de las propuestas de esta autora, con otras aportaciones de Borrell, 1989; Muñoz y Román, 1989, Santos Guerra, 1997 o Gairín, 1996a. De estos paradigmas nos interesan fundamentalmente su concepto de escuela y las implicaciones organizativas que suponen para ellas la adopción de uno u otro paradigma.

- *El enfoque científico-racional o positivista*

Surge a finales de los años 50 del siglo XX. En él subyace la idea de que las escuelas son realidades objetivas, lineales, neutras y de funcionamiento racional. Este enfoque se diversifica en dos grupos según centren su atención en los ámbitos estructurales o en los recursos humanos.

Bolman y Deal (1984, p. 31) señalan que el modelo estructural puede caracterizarse del siguiente modo:

a) Las organizaciones existen para desarrollar metas que han sido previamente establecidas.

b) Toda organización debería responder según sus metas, ambiente, tecnología y participantes.

c) La eficacia se ve favorecida por las normas de racionalidad, evitándose también tensiones derivadas del ambiente o las preferencias individuales.

d) La especialización permite alcanzar mayores niveles de ejecución individual.

e) El establecimiento de normas y la autoridad favorecen la coordinación y el control.

f) Las estructuras pueden diseñarse y desarrollarse sistemáticamente.

g) Los problemas en la organización son consecuencia de disfunciones estructurales y se pueden solucionar con el rediseño de estructuras.

Según González (1993, p. 164) también subyacen en estos planteamientos:

a) Las organizaciones son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los individuos que las constituyan.

b) Las organizaciones persiguen metas explícitas, y pueden funcionar con niveles altos de certidumbre y predictibilidad.

c) Las estructuras y los procesos organizativos pueden ser modelados, predichos y medidos.

Para los teóricos de los modelos de recursos humanos el interés reside en entender cómo los individuos facilitan o impiden la eficacia organizativa, al tiempo que tratan de entender cómo la organización puede influir en la satisfacción y significado de la persona en la organización.

Desde estas perspectivas interesan los aspectos externos y observables de la escuela que dan la razón a quienes la identifican con metáforas como *fábrica, empresa, o burocracia.*

Las implicaciones organizativas que lo anterior supone para la escuela pasan por aceptar que ésta posee como las demás organizaciones, metas explícitas que es necesario delimitar. Será necesario analizar por tanto las instituciones que *funcionan mejor*. La prioridad máxima de la escuela será así la eficacia, entendida como la *capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros* (Peiró, 1990, p. 69). Lo procesos de comunicación tienen que ser formalizados y explicitados y la participación se estructura y reglamenta. La toma de decisiones es cuestión exclusiva de expertos y

legisladores. Los problemas y conflictos son vistos como disfunciones que hay que erradicar. Con todo lo anterior se potencia un modelo vertical y autoritario donde el control es natural en la organización.

Desde esta perspectiva se supone que las estructuras, los papeles y las actividades responden a un plan racional en el que los medios permiten alcanzar los fines, lo que *hace que se intente gobernar la escuela desde fuera, contemplarla en sus mecanismos de actuación y evaluar sus resultados de forma mecanicista* (Santos Guerra, 1997, p. 219).

En consonancia con esta visión objetiva de la organización, señala Santos Guerra (p. 219) que en la formación de los gestores y organizadores preocupará la transmisión de los hallazgos científicos a través de cursos y libros para que las personas que están en contacto directo con la acción lo lleven a la práctica. De esta forma los programas de formación centrarán sus objetivos en el dominio de una serie de técnicas con las que será posible alcanzar los fines de la institución.

Habermas (1989) hace al positivismo tres críticas básicas: En primer lugar señala que la observación, base de la ciencia positivista, está mediatizada por los intereses y la ideología del investigador, es decir, no es pura y aséptica. En segundo lugar señala que el conocimiento es una construcción social y como tal está condicionada por la cultura, luego no es suficiente con recoger datos supuestamente objetivos. En tercer lugar critica también que no admiten el carácter incompleto de la teoría.

- *El enfoque interpretativo - simbólico*

La crítica a la perspectiva positivista que impide mejorar el funcionamiento de las escuelas por no permitir su comprensión global, así como las notables diferencias del funcionamiento de éstas con las organizaciones industriales, dieron lugar a la concepción interpretativa de la organización escolar. Se conoce también como Interpretativa – Simbólica, Fenomenológica, de Acción, Cultural u Holístico.

Bajo el prisma del enfoque interpretativo la comprensión de las instituciones educativas se realiza gracias al significado que los sujetos atribuyen a las relaciones, a las estructuras y a las normas. Para entender la realidad hay que dar cabida a las interpretaciones subjetivas de las personas que viven dentro de la organización. Como señala Greenfield (1985, p. 5241): *Las organizaciones son los significados que encontramos en nuestras vidas, independientemente de cómo esos significados llegan a estar ahí. El yo no puede escapar a la organización.*

No importa tanto en la escuela su dimensión estructural y formal, como el modo de vivirla y de entenderla de las personas que trabajan en ella. Lo que importa es encontrar el significado de los papeles de cada uno, de sus acciones, de sus expectativas y conflictos.

Los supuestos sobre la realidad social y organizativa y sobre la adquisición de conocimientos son sintetizados por Bolman y Deal (1984, pp. 149-150) en los siguientes puntos:

a) Lo más importante no es lo que ocurre, sino el significado que tiene lo ocurrido.

b) Las interpretaciones que hacen las personas añade significado a los acontecimientos.

c) La ambigüedad y la incertidumbre son características de los acontecimientos y procesos más significativos en la organización.

d) Las características anteriores quitan valor al análisis de los procesos racionales en la organización para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

e) Ante la incertidumbre y la ambigüedad las personas crean símbolos con objeto de reducir la confusión y aumentar la capacidad para predecirla. Estos símbolos permiten ver la realidad de otro modo, aunque ésta siga siendo azarosa o con poco significado.

Bajo estos supuestos adquieren gran importancia los mitos, ritos y metáforas que permiten conocer mejor la escuela. Las realidades escolares se conciben como organizaciones con metas ambiguas y participación fluida donde se desarrollan gran cantidad de símbolos a través de los cuales los miembros de la organización representan la realidad y los acontecimientos que ocurren en ella. Los mitos y fantasías compartidas tienen la función de reducir la incertidumbre y ayudan a actuar frente a la confusión o la amenaza, dando con ello estabilidad a la organización. Los mitos se inician y transmiten sin someterlos a comprobación.

Corresponde a este enfoque de la organización el uso de ceremonias como las despedidas y tomas de posesión, homenajes, fiestas, entre otras. También la utilización de metáforas como la de la *anarquía organizada* o *sistema débilmente articulado* (Coronel y otros, 1994, pp. 20-32).

En definitiva, este enfoque concibe la vida en la organización como una realidad interpretada de manera ambigua, reconociéndose así la existencia de una cultura de la organización, conocida como cultura escolar, de la que hablan autores como Sarason (1982) o Berg y Walin (1982), entre otros.

El reconocimiento de la cultura supone que la estructura de la organización queda legitimada en tanto refleja las expectativas legales y sociales, independientemente de si son o no mera apariencia.

Esta tendencia interpretativa de la organización se ha preocupado también por otros procesos que dan estabilidad y legitimidad a la organización como el liderazgo, la planificación, la toma de decisiones o la evaluación. Gairín (1996a, p. 185) señala:

> Así, el líder es visto como un aglutinante cuya tarea básica es transmitir rituales y mitos y, en definitiva, mantener la fe en la organización. La planificación y la evaluación, aparte de legitimar a la organización, servirán para mantener una imagen de racionalidad y eficacia más extensa que real. La innovación será un proceso interno resultado del intercambio, la negociación y el consenso sobre nuevos significados y proyectos de acción.

Hemos de reconocer que este enfoque aporta interesantes metodologías cualitativas, etnográficas o naturales para el estudio de las organizaciones, prestando atención a procesos que adquieren sentido aunque no tengan mucho que ver con una ejecución racional de los fines de la organización.

A esta perspectiva fenomenológica se critica a veces la falta de acuerdo sobre el concepto de cultura o el riesgo de caer en estereotipos de base cuando se realizan análisis culturales. A veces se le critica que no conduce al cambio y a la transformación, ya que solamente sirve para la comprensión. También se argumenta que este enfoque ignora el contexto social y político en que tienen lugar los significados construidos.

- *El enfoque crítico*

El enfoque crítico, también conocido como paradigma crítico o político, es de raíz marxista e intenta superar las visiones positivistas e interpretativas, buscando la transformación social, cultural, política o educativa, a través de otros planteamientos. Defiende analizar los fenómenos sociales desde una lectura ideológica. La organización se considera una construcción social condicionada por la realidad social, cultural y política, lo que exige para su comprensión tener en cuenta las condicionantes que la configuran y que le atribuyen un significado particular.

Desde esta perspectiva la educación se considera una construcción interesada en la que subyacen intentos de dominación, por tanto no es libre, como le atribuye el enfoque interpretativo. Se perciben en la organización tensiones, conflictos, intereses, luchas y presiones. Así lo ve Santos Guerra (1997, p. 226)

> Nada es inocente en la organización escolar. Los mecanismos de dominación y de opresión se instalan en la realidad, aunque no parezcan explicitados en las intenciones y en las teorías.

Desde esta perspectiva la organización es un sistema político donde existen dinámicas de poder y grupos de fuerza. En este contexto se entienden los conflictos y las luchas de poder como ejes fundamentales para comprender la organización. La concepción micropolítica de la escuela (Hoyle, 1986; Ball, 1989,1994) pone al descubierto la dinámica del conflicto, los intereses, las tensiones y las relaciones. La lucha y la negociación son parte del entramado de la organización. Ball (1994) señala que los conflictos en las escuelas y en casi todas las organizaciones sociales, bien sean subterráneos o manifestados ocasionalmente entre sus miembros, son algo natural. En este contexto, no solamente no deben ser evitados, sino que deben servir para que las escuelas y las organizaciones sociales crezcan y se desarrollen. El conflicto puede ser y, a menudo, es muy saludable, puede revitalizar la organización, hacer que progrese.

La teoría social crítica considera la escuela centrada en valores, desde una perspectiva dinámica y emancipadora. Bolman y Deal (1984) resumen su caracterización del siguiente modo:

a) La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones suponen distribuir recursos escasos.

b) Las organizaciones son coaliciones compuestas por individuos y grupos de intereses como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, entre otros.

c) Los individuos y los grupos de interés difieren en sus creencias, información y percepciones de la realidad.

d) Los procesos de negociación, pactos y luchas generan los objetivos y decisiones organizacionales.

e) El poder y el conflicto son características centrales en la organización debido a la escasez de recursos y a las progresivas diferencias que se generan.

La perspectiva crítica busca cambiar la realidad, no sólo comprenderla, como pretendía la perspectiva interpretativa. Los intereses personales pierden también valor en pro de los intereses de grupo y los conflictos que se generan ante su imposición. Términos como *administración, gestión, organización*, se identifican con cuestiones técnicas de carácter legal y aséptico. *Las estructuras, los organigramas, las funciones, la asignación de tareas parecen elementos segregados del mundo de los valores, del poder y del conflicto* (Santos Guerra, 1997, p. 227).

El análisis de la organización debe partir de la práctica y han de realizarlo quienes forman parte de la misma. Como reflexión comprometida con la transformación y el cambio no se centra sólo en la descripción, sino en descubrir las contradicciones, las inconsistencias y la falta de justicia.

Bates (1994) propone tres caminos que conducen a la emancipación:

a) Teniendo en cuenta que el aprendizaje se produce a través del lenguaje, se ha de prestar especial atención a las formas a través de las cuales se articula el lenguaje de las instituciones educativas.

b) Debería existir un compromiso que permitiera que las cuestiones emergentes de la realidad social fueran tratadas como una responsabilidad pública y no como una oportunidad para el beneficio individual.

c) Debería defenderse la autonomía de la escuela en defensa de aspiraciones democráticas.

La concreción del enfoque político en la organización ha supuesto resaltar la importancia de los valores del grupo y las actitudes de respeto y comunicación por encima de los métodos, ya que se fomentan procesos de autonomía ligados al reparto de poder. Podemos señalar que esta visión crítica de la escuela supone una superación respecto al enfoque positivista y va un paso más allá del enfoque interpretativo al pretender una transformación de la realidad, sin embargo, consideramos que también es posible una sobrestimación del conflicto, ignorando la posibilidad de dinámicas colaborativas desinteresadas dentro de la organización. No creemos que se deban ignorar las aportaciones de los anteriores enfoques a las dinámicas organizativas.

- *Un modelo comprensivo de la realidad organizativa de la escuela.*

En las tres propuestas anteriores el foco de atención de la realidad escolar ha ido desviándose desde lo objetivo y estructural, pasando por la interpretación y significados que los miembros de la escuela atribuyen a la misma, hasta llegar al poder y el conflicto como motores de la vida de la escuela. La complejidad de la propia escuela hace difícil abordar su estudio de manera global, sin embargo el análisis paradigmático pone de manifiesto el carácter multidimensional de la misma.

Señala López Yánez (2006) que el conocimiento útil para comprender las organizaciones, también las educativas, y para intervenir en ellas, está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios *casi* ideológicos y teorías sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros. Esta visión fragmentada del fenómeno organizativo ha sido reforzada por el uso de una gran variedad de metáforas para referirse a las organizaciones. Sin embargo, para que este proceso desemboque en la construcción de una teoría útil, las metáforas deben facilitar el paso hacia una red de conceptos y principios que conecte la nueva visión con viejas tradiciones.

A la situación actual la denomina Donmoyer (1999) *la política de la gran carpa*. La metáfora utilizada se refiere a una gran carpa bajo la que conviven diferentes marcos de racionalidad, sin apenas integración de ideas, aunque dando la apariencia de aceptación de las diferencias.

La solución a este panorama pasa por considerar que la existencia de diferentes opciones para conceptualizar y analizar la realidad de la escuela, no significa enfrentamiento entre ellas; antes al contrario podría encontrarse un enfoque integrador capaz de incorporar los aspectos positivos de cada uno de ellos. Así lo ve González (1989, p.126):

> Cada enfoque conlleva una determinada manera de ver la escuela y enfatiza unas cuestiones, pasando por alto otras. Lo que trato de decir es que los enfoques simbólico y político representan contribuciones muy importantes para la comprensión de la organización, pero también son importantes otras aportaciones provenientes de enfoques estructurales y de recursos humanos. Probablemente es la integración de todos ellos lo que nos permite describir, analizar y explicar mejor nuestras escuelas.

El sistema relacional es el factor clave en la organización para simbólicos y críticos bajo el supuesto de que incidir en el mismo permitirá los cambios más permanentes. Sin embargo esto no debe suponer el menosprecio de elementos como la estructura o los objetivos y las relaciones que los unen. Coronel (2007) señala que trabajar desde un modelo comprensivo de escuela supone tener en cuenta *diferentes enfoques o puntos de vista para el conocimiento y la investigación organizativa, recogiendo de cada uno de ellos aquellas aportaciones y singularidades necesarias para comprender los asuntos objeto de estudio.*

Por nuestra parte compartimos esta perspectiva integradora de la escuela que permite analizar la parte objetiva de la misma, común a todas ellas, y también tener en cuenta los significados que sus miembros le atribuyen, así como los conflictos que surgen y las relaciones que se establecen y que dan lugar a los rasgos diferenciadores de cada una de ellas. Como señala Santos Guerra (1994) es necesario integrar la naturaleza formal y el carácter micropolítico de la escuela. La visión micropolítica se basa en la comprensión de cada escuela desentrañando *in situ* la complejidad de sus relaciones, de su estructura, de su actividad. La concepción generalista interpreta la organización a través de teorías que sirven para conocer todas las escuelas.

Martín Moreno (2006, pp. 265-276) propone igualmente un paradigma integrador que recogemos en el cuadro siguiente, y adelanta que este *enfoque*

organizativo ha de tener en cuenta la idiosincrasia de cada centro educativo, estimular el trabajo y la toma de decisiones colaborativa entre alumnos, profesores y miembros interesados de la comunidad, y apoyar los esfuerzos de mejora de la cultura escolar a corto, medio y largo plazo (p. 267).

PARADIGMA INTEGRADOR DE LA ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

- Los centros educativos son organizaciones complejas.
- Su complejidad sólo es analizable desde planteamientos científico-epistemológicos flexibles.
- En general constituyen sistemas débilmente articulados.
- En los que emerge una cultura específica.
- Que integran en su marco una diversidad de culturas y subculturas, según el caso.
- Interesados en el desarrollo de una cultura escolar que maximice las oportunidades de aprendizaje de todo su alumnado.
- En los que se establecen relaciones colaborativas de trabajo según un enfoque de tarea y con el objetivo de la calidad.
- Donde la toma de decisiones se enfoca hacia la constitución de comunidades escolares reflexivas.
- Abiertas a su entorno.
- De configuración versátil, apoyada en cuatro dimensiones: la flexibilidad, la adaptabilidad, la polivalencia y la compatibilidad (tanto en simultaneidad, como en sucesividad), de las fórmulas organizativas a implementar.

Cuadro II.3. Paradigma integrador en la organización y dirección de centros educativos (Martín Moreno, 2006).

Desde este enfoque integrador, respecto a la dirección escolar, encargada como ya dijimos de conseguir la máxima funcionalidad entre los órganos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional, y considerada pieza fundamental en nuestro trabajo, señala Gairín (1996a, p. 200):

> Particularmente será importante analizar en el sistema relacional el papel que juegan los directivos y la importancia de las estrategias de dinamización (Gairín, 1992) en lo que afectan a procesos de comunicación, participación, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Martín Moreno (p. 267) propone para la organización y dirección educativa, en lo que la autora denomina *una posición pragmática, que la situación establece los parámetros que definirán las alternativas entre las que optar*, así como que las estrategias de intervención organizativa serán variadas y deberán integrarse en un proyecto de centro regido por planteamientos abiertos que:

- Permitan al alumnado mayores posibilidades de elección en sus actividades escolares.
- Le permitan establecer mayores relaciones con el entorno en que se ubica la escuela.
- Potencie el papel del profesorado en la organización a nivel de aula y de centro en la toma de decisiones colaborativa.
- Revisen las relaciones con la comunidad y con las familias.

Para esta autora (p. 268) lo anterior será posible con la combinación de:

- Organizaciones educativas centradas en el alumnado, mediante la implementación de centros educativos versátiles.
- Organizaciones educativas contextualizadas en su entorno, mediante el desarrollo de centros educativos comunitarios.

En definitiva, consideramos fundamental el enfoque integrador para potenciar y alcanzar el máximo desarrollo de las organizaciones educativas, y para analizar su funcionamiento, compartiendo nuestra propuesta con autores como Antúnez (2000a), Coronel (2007), Santos Guerra (1997), Sáez (1989), Martín Moreno (2006), González (1989), entre otros. Hemos llegado de este modo a un nuevo concepto de escuela en el que tienen cabida tanto los aspectos formales y estructurales, como los informales.

II.4. MODELO SOCIAL, MODELO ORGANIZATIVO; REDES EDUCATIVAS

> El estudio de la organización escolar tiene como referente inmediato al sistema educativo y como mediato al modelo de sociedad en el que pervive (Ferrández, 1988, p. 190)

Existe un aclara dependencia entre la organización escolar y la sociedad en que dicha organización se desarrolla, de tal manera que las transformaciones en la segunda, necesitan también transformaciones en la propia organización escolar para responder a las exigencias que la sociedad le plantea. De esta manera el modelo organizativo posee una estrecha dependencia del modelo social. La escuela, como institución social, se mueve dentro de unas coordenadas marcadas por la política educativa desde donde se elaboran unas normativas que adecúan las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico, sirviéndose de la Administración para su efectivo cumplimiento. Modelo social y modelo organizativo están pues en íntima relación. En el próximo capítulo de nuestro trabajo demostraremos la relación que el modelo organizativo posee además con el modelo directivo y modelo de formación.

Al hilo de lo anterior, en las dos últimas décadas la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha producido profundas transformaciones en la sociedad como consecuencia de la rapidez con que se transmite la información, así como por la ampliación de fronteras que ha supuesto, hasta el punto de ser denominada sociedad del conocimiento o sociedad de la información. Dichas transformaciones exigen ser respondidas desde la propia organización escolar.

En referencia a la escuela actual continuamente encontramos en la literatura especializada expresiones como *la escuela del siglo XXI*, *el centro educativo en la sociedad del conocimiento*, *el centro educativo en la sociedad transformacional*[1], entre otras. Nuestra experiencia en la docencia, en las dos últimas décadas, pone además de manifiesto que efectivamente la escuela ha cambiado, y en ese cambio la realidad social ha tenido mucho que ver.

[1] Fernández Enguita (2001) entiende por sociedad transformacional una fase en la evolución de la sociedad en la que el cambio pasa a ser parte constitutiva de la misma y omnipresente en ella, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones.

> Las cosas han empezado a cambiar cuando este entorno humano y tecnológico ha perdido esta estabilidad. La respuesta: la reforma. La cantinela: que las reformas deben venir acompañadas por un aumento de los recursos… Sin embargo, aunque la consigna "más dinero para la educación" es algo que siempre suena bien, no puede ser una demanda incondicional. Puede incluso, que la sociedad haya de considerar otras prioridades. En todo caso, estos son los mimbres que tenemos y con ellos hay que construir el cesto, pero lo que significa esencialmente es que los centros de enseñanza ya no pueden funcionar solos, ni de cualquier manera, ni abandonados a las prácticas profesionales aisladas de sus integrantes. (Fernández Enguita, 2008, contraportada)

Ahora en la escuela está presente más que nunca la necesidad de educar a todos y todas sin exclusiones, tratando de alcanzar la igualdad de oportunidades, que en otro tiempo ni siquiera se pensó. Sabemos además que es necesario ofrecer una educación de calidad si no queremos ser señalados por informes de evaluaciones externas nacionales o internacionales. En definitiva, la sociedad exige a la escuela más que nunca, y para ello le otorga autonomía creciente y posibilidades de gestión democrática y participación; la escuela está llamada por ello a encontrar soluciones creativas, a través de un proyecto de acción propio, para dar respuestas a las demandas que se le plantean.

Cantón (2004a, p. 117) señala que una vez asimilado el criterio cuantitativo que permitió extender la educación obligatoria a más personas, comienza el criterio cualitativo en el camino hacia un proceso democrático, en el cual subyacen objetivos que dan a la escuela un marcado carácter social:

- *Igualadora* (con capacidad para superar las desigualdades).
- *Impulsora del desarrollo humano* (capacidad para utilizar todas las potencialidades inherentes a los individuos).
- *Integradora* (del individuo en la sociedad con plena capacidad) (Bowles y Gintis).
- *Equitativa,* en el sentido de que proporcione o ayude a la justicia social fomentando las igualdades en educación: de acceso, de permanencia y de salida.
- *Democrática,* que promocione valores como la solidaridad, la justicia, la tolerancia y el desarrollo sostenible (Bolívar).

Por todo lo anterior se requiere un nuevo enfoque de escuela como institución que debe adaptar sus funciones y objetivos a través del diseño de nuevas estructuras que respondan a las nuevas necesidades surgidas de los avances culturales, sociales y científicos. *Las palabras clave son: cambio, calidad, innovación, adaptación, diferencias, compensación, multiculturalidad…* (Cantón, 2004a, p. 119). Esta misma autora señala que las líneas básicas que parecen tener más fuerza ante la crisis que representa el futuro de la educación y de la escuela institucionalizada, son tres fundamentalmente:

- Tendencia a la institucionalización, la formación y la escolarización de todos los ámbitos de la vida humana, con lo que concluyen que la escuela puede cambiar funciones y contenidos, pero está más pujante que nunca.
- Tendencia a la desinstitucionalización de la educación, derivada de la corriente de la *antiescuela* y que se concreta en la educación en la familia o la escuela sin paredes, entre otras.

- Tendencia a la construcción de redes de escuelas con una pedagogía diferenciada y con una línea compartida de ideales educativos para la nueva sociedad.

Fernández Enguita (2008) señala que la educación en la sociedad transformacional se ve sometida a una ruptura de las coordenadas espacio-temporales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia de la aceleración del cambo social. Esto supone en el plano individual que se rompe la secuencia aprendizaje - vida profesional, dando paso al aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el plano social o macro supone la necesidad continua de actualizar el conocimiento en todos los campos profesionales y muy especialmente en la profesión docente. Este autor señala también una ruptura espacial, dado que ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten. Ante esta última situación la escuela no es capaz por si sola de responder a las demandas del desarrollo del conocimiento, sin embargo, las instancias en donde se crea dicho conocimiento, pueden colaborar en su difusión. Esto significa que junto a la escuela existen familias, asociaciones e instituciones que disponen de todo ese caudal de conocimientos que pueden y quieren intervenir en la labor que realiza la escuela.

> Todo el cambio social que la escuela no puede seguir o reproducir por sí sola está ahí, en esos entes sociales del entorno con los cuales hay que aprender a trabajar en redes de cooperación de estructura y duración variables, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin merma de los del otro, y en las que los proyectos educativos deben ser capaces de materializar, al menos, una parte de su contenido (Fernández Enguita, 2008, p. 26).

Este mismo autor entiende que el fenómeno de globalización[2] a nivel mundial supone la necesidad de extender la cooperación mucho más allá de los límites de la organización del centro y de las relaciones estables, duraderas y exclusivas de organización a organización.

En este contexto nos alerta Santos Guerra (2010a) de la paradoja existente entre la tarea de educar para los valores (libertad, paz, justicia, solidaridad, igualdad, respeto, cooperación...) y, por otra, la necesidad de preparar para la vida, donde la mayoría de las veces no encontramos estos valores. Señala este autor que una persona que pretenda tener éxito en la vida estará frecuentemente invitada a romper la esfera de los valores y, a su vez, una persona que pretenda vivir éticamente encontrará dificultades para alcanzar el éxito. La tarea fundamental por tanto de las instituciones educativas es enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia. El autor coincide en ofrecer estrategias para que la escuela alcance su cometido con la dura competencia de los medios de comunicación, como la acción colegiada, la reflexión sistemática y la apertura al medio. Las condiciones para conseguirlo tienen relación con la formación del profesorado, con la configuración y el tamaño de las plantillas, con la flexibilidad de los tiempos y los espacios, con la abundancia y la adecuación de los medios y con la autonomía de los centros.

[2] Fernández Enguita (2008, p. 29) entiende *la globalización como un proceso (¿podemos decir "dialéctico"?) de deslocalización/relocalización por el que las comunidades en las que se insertan y actúan los centros educativos pierden progresivamente tanto su diferenciación externa (entre unas y otras) como su homogeneidad interna (dentro de cada una).*

Por su parte Mayoral (2007, p. 12) señala que los efectos de la destradicionalización de la sociedad en el sistema educativo se manifiesta a diversos niveles, incluyendo además las transformaciones que se producen en el profesorado:

a) Crisis del conocimiento escolar tradicional, dado que algunos conocimientos dejan de ser válidos a causa de los nuevos avances científico-tecnológicos. El conocimiento en sí es inestable debido a los nuevos avances y descubrimientos, así como a nuevas perspectivas de análisis.

b) La composición multicultural de las sociedades, como consecuencia de la generalización de los movimientos migratorios y la ordenación social de la inmigración a través de fórmulas de multiculturalidad. La cultura escolar homogénea en la transmisión de valores entra en contradicción con la diversidad cultural cada día más evidente y que no debe ser atendida con fórmulas como semanas interculturales o pequeñas modificaciones en el currículum.

c) Existencia de otros medios a través de los cuales se puede obtener conocimiento en lo que se llama sociedad de la información, enfatizado por la implantación y difusión de las nuevas tecnologías. Podría también llamarse sociedad digital, dada la peculiar forma de transmitirse la información. Es necesario hablar de internet como un nuevo entorno cognitivo que parece destinado a modificar los procesos de producción, transformación y uso del conocimiento social.

d) La presencia de nuevos modelos de socialización, como los medios de comunicación de masas. Su influencia permite hablar incluso de un nuevo individuo con hábitos, intereses, maneras de pensar y de sentir diferenciados.

Esta autora habla asimismo de otros cambios derivados de los anteriores y que pueden ser descritos como cambios en las conductas del profesorado:

a) Se ha producido pérdida de autoridad en paralelo al desprestigio social del colectivo del profesorado y su función. Se ha producido una pérdida de autoridad académica, ya que el profesorado ha dejado de ser el único agente social capaz de transmitir conocimientos y además los niveles de instrucción de la población han aumentado, y también una pérdida de autoridad moral, dado que el estatus hay que ganarlo independientemente de la posición dada. Por otra parte la educación se mercantiliza y la cultura que transmite vale lo que vale el título en el mercedo de trabajo.

b) También deslegitima la práctica docente y la intromisión de la industria y el Estado en el sistema educativo, buscando adaptar la escuela a las necesidades económicas de cada momento. Esta intromisión se produce a través de la producción de materiales que desarrollan el currículum en su totalidad, en la introducción de medidas mercantiles en el control del profesorado y de los centros y en *la nueva concepción del docente al que se le pide, fundamentalmente, que sea un buen líder, un buen conductor de grupos, que tenga empatía con los alumnos y que sea un buen tutor* (Mayoral, 2007, p. 10).

Como conclusiones y recomendaciones a todo lo anterior, señala (Mayoral, 2007) que la escuela no debe trabajar en un único marco cultural y a su vez que la escuela debe convertirse en una unidad de cambio.

Campo y Muñoz Repiso (2008, p. 15) señalan: *La oferta educativa se acomoda a las nuevas demandas de las familias y de la sociedad y en este esfuerzo se transforma la organización de las escuelas y la configuración de sus profesionales.* En este sentido, es interesante la percepción del cambio desde la perspectiva de los maestros y maestras que nos ofrece Beltrán Llavador (2006), recogiendo los resultados de una investigación llevada a cabo a nivel internacional, con la finalidad de recoger y sistematizar algunos de los síntomas que ofrece el impacto de la globalización tal y como son percibidos por los maestros y maestras de las escuelas. A través de grupos de discusión los docentes parece que apuntan como cambios a nivel externo a la escuela aquellos que se producen en la familia, su estructura y su relación con la escuela y por otra parte en el mundo de la información, considerando una amenaza el exceso de información, y la cantidad de estímulos externos. Señalan además que el acceso a la información dificulta el conocimiento. En cuanto a cambios en las condiciones internas en la escuela los docentes detectan pocos incentivos que motiven hacia la profesión, y descenso de energía respecto al momento en que se iniciaron en la profesión.

Compartimos la posibilidad ya apuntada por Cantón (2004a) y defendida por Fernández Enguita (2008) de crear la *escuela – red*, de tal forma que el centro de enseñanza sería el centro, el nodo central, capaz de movilizar proyectos más ambiciosos a su vez encajados en redes más amplias y con sentido horizontal. Esta autora (2004b, p. 2)) se refiere a las redes como *conjuntos de centros que forman una especie de malla interconectada, dedicados a la misma actividad educativa, que están distribuidos por diversos lugares y tienen objetivos o finalidad común*.

En el caso de la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) recoge en su artículo 142 la intención de la Administración educativa de favorecer *el funcionamiento en red de los centros educativos, con objeto de compartir recursos, experiencias e iniciativas y desarrollar programas de intercambio de alumnado y profesorado.*

En resumen, el centro educativo en la era del conocimiento, o en la sociedad transformacional es un centro cada vez más complejo. La sociedad en la que está inmerso le presenta exigencias cada vez mayores, así como mayor calidad de enseñanza y exige al centro educativo que haga realidad todas las potencialidades de su alumnado. Por otra parte el propio alumnado es cada vez más complejo dada su heterogeneidad provocada por la diferencias en etapas y niveles educativos, procedencia de diversas culturas, costumbres propias de la comunidad en la que vive, así como diferentes intereses, capacidades individuales y capacidades de elección y motivaciones. Todas estas características exigen cabida en una enseñanza a la vez comprensiva y adaptada a la diversidad.

Por nuestra parte, siempre hemos creído en una escuela abierta al entorno, sin embargo ahora más que nunca han de abrirse las puertas de la institución si no se quiere quedar anclados en el pasado y ofrecer sólo una pequeña parte del amplio

bagaje de conocimientos que el entorno puede ofrecer. Esto significa una nueva localización del conocimiento y unas nuevas relaciones entre quienes lo poseen y entre estos y los que no lo poseen. Es cierto que existen centros ubicados en entornos cercanos más desfavorecidos, económica, social y culturalmente, para quienes habrá que emplear mayores recursos y esfuerzos, en lo que se ha dado en llamar medidas de atención compensatoria, sin embargo también estos entornos pueden aportar sus esfuerzos y su conocimiento a la institución escolar, y nuestra experiencia laboral en compensatoria así lo demuestra.

Dentro de las instituciones educativas cada vez existe mayor consenso sobre la insuficiencia de las actuaciones aisladas de profesores y profesoras en sus aulas para responder a las exigencias del entorno y las necesidades de los alumnos y alumnas. Por el contrario la progresiva autonomía que se concede a los centros y la posibilidad de identificarse con un proyecto común genera la convicción de que es necesario trabajar juntos, poniendo una parte de cada uno al servicio de la organización para llegar a perseguir entre todos unas metas comunes.

Esbozado un panorama general de la situación actual de la escuela, consideramos conveniente profundizar en aquellos aspectos que más espacio ocupan en la literatura especializada y por tanto, que más atención merecen y que a su vez han constituido un intento por mejorar la escuela, es decir, la autonomía escolar y la participación educativa.

II.5. LA CONCESIÓN Y EL USO DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

En consonancia con las nuevas coordenadas de la educación, las políticas educativas han de cambiar. La modernidad dio lugar a la aparición de políticas activas con la intención de utilizar la educación para la creación de un determinado tipo de sociedad, como fue el caso de la democracia o el socialismo. Sin embargo, señala Fernández Enguita (2008) que la posmodernidad requiere otro tipo de políticas. Si los recursos que complementan a los de los centros educativos están esencialmente en el entorno, las políticas educativas deben alentar a los educadores y a las instituciones educativas a decidir por sí mismos y a hacerlo de la mejor manera posible.

> No se trata, ciertamente, de dejar los centros a su aire, sino de acompañarlos con mano firme, o mejor con tres manos: la mano de *hierro* del control por parte de las autoridades legítimas (en particular, de la inspección y la dirección de los centros), la mano *intangible* derivada de la introducción de algunos mecanismos de cuasimercado (en particular la elección de centro por los padres y sistemas de incentivos para los profesores) y la mano *invisible* de una cultura profesional basada en la cualificación y el compromiso (en particular, a través del conocimiento de las buenas prácticas, y su corolario, la disuasión de las menos buenas). Con este acompañamiento, el objetivo debería ser reforzar al máximo la autonomía y la capacidad de decisión de los centros. Decisiones que ya no se concentrarían antes, ni después, sino durante todo el proceso educativo, decisiones *ex inter* (Fernández Enguita, 2008, p. 35).

En el mismo sentido se pronuncia Tiana Ferrer (2009) cuando señala que uno de los desafíos de la Unión Europea es conseguir que el medio escolar sea un medio más plural de tal modo que tengamos escuelas con más autonomía.

Meuret (2004) señala que actualmente encontramos en Europa países donde los centros escolares han sido tradicionalmente autónomos, como Bélgica y Holanda;

países en los cuales la autonomía ha crecido de modo considerable, como Gran Bretaña o Suecia; otros en que ha crecido menos, como es el caso de España, Italia, Alemania, Dinamarca, Finlandia y Francia, entre otros; y por último algunos en que prácticamente no ha evolucionado, como es el caso de Suiza, sin que haya disminuido en ninguno. Según este mismo autor en general de este aumento de autonomía se espera: mayor eficacia, mayor adaptación a los alumnos y alumnas y mayor democracia.

Debemos pues definir cuáles son las nuevas funciones que debe cumplir el Estado a comienzos del siglo XXI para asegurar el servicio público de la educación y favorecer, al mismo tiempo, la flexibilidad y autonomía de los centros para dar respuesta adecuada a las condiciones del entorno en que se ubican. Esta autonomía viene siendo defendida desde diferentes sectores sociales y profesionales como un instrumento fundamental para mejorar la calidad del sistema educativo, ya que facilita la posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada centro y cada contexto y permite una mejor respuesta a sus necesidades.

En el complejo entramado de un centro educativo aparece la necesidad de ejercer la autonomía de la gestión adecuada, la creatividad, y el esfuerzo compartido para conseguir los objetivos de la organización. En estos centros el concepto de autonomía debe entenderse según Juan López Martínez (2007), como *capacidad para tomar decisiones en distintos órdenes de la vida escolar*. La autonomía, sin embargo debe verse favorecida desde las políticas educativas. En esta situación parece necesaria la descentralización por parte de la Administración educativa para conseguir un desarrollo efectivo de dicha autonomía, permitiendo a los centros una parte importante de las posibilidades de decisión, así como la posibilidad de autoorganización, y la elaboración de su propio plan a partir de mínimos comunes para todos y todas.

López Martínez (2007) señala tres ámbitos imprescindibles en dicha autonomía para un óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- Autonomía pedagógica para configurar el proyecto pedagógico, adaptar y concretar los contenidos del currículum y planificar las actividades adecuados para la comunidad educativa, que de esta manera percibirá el centro como algo propio.
- Autonomía organizativa que garantizará la participación de toda la comunidad educativa, concretada en proyectos de organización y funcionamiento que organizarán de forma diferenciada los tiempos y espacios escolares, el agrupamiento de alumnos o el profesorado, en torno al modelo de convivencia.
- Autonomía de gestión de los recursos, de tal forma que tanto los recursos humanos, como los materiales y económicos, sean los más adecuados para poner en marcha los proyectos de cada centro.

Lo anterior exigirá una dotación de recursos por parte de la Administración de una parte generales, y de otra parte diferenciados en función de las peculiaridades de cada centro.

Por otra parte, los centros deberán elaborar instrumentos de seguimiento y control, además de sus propios proyectos educativos, que permitan garantizar que el ejercicio de su autonomía conduce efectivamente a una mayor calidad de la educación. Sin embargo, Gairín (2004, p. 165) señala que sería necesaria una revisión de los proyectos de centro desde nuevas perspectivas:

> Así, parece importante explorar, potenciar y apoyar alternativas valiosas a la tendencia a la estandarización que se extiende, como puedan ser las escuelas inclusivas, las escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje u otras. Se abre con ellas un horizonte de esperanza en relación a los procesos de escolarización, al constituir proyectos que pretenden construir una escuela para todos en función de las posibilidades de cada uno.

Los Proyectos de centro, según Gairín (2004, p. 167) se justifican desde las siguientes premisas:

- Armoniza la diversidad, a partir de la creación y potenciación de ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sirve de marco referencial para el trabajo en equipo, poniendo los marcos y especificando las condiciones, a veces, en las que se debe realizar.
- En este sentido, promueve las condiciones para los procesos de negociación y el establecimiento de modalidades de trabajo participativo y colaborativo.
- Democratiza la educación al explicitar y comprometerse respecto a las intencionalidades educativas que persigue la intervención formativa.
- Crea ámbitos de negociación para la toma de decisiones.
- Posibilita y potencia los procesos de reflexión e investigación sobre la práctica.
- Propicia un modelo de autoevaluación formativa de carácter institucional que orienta la autorregulación del centro.

En el contexto español la autonomía de los centros viene siendo defendida en las dos últimas décadas. Recientemente en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la autonomía es uno de los grandes principios organizativos y funcionales que la inspiran. En su preámbulo recoge: *la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes.* La autonomía se concretará en la elaboración de proyectos educativos propios e institucionales, así como en organizar y gestionar los recursos para que dichos proyectos puedan ponerse en marcha. El Artículo 120 de la LOE (2006) recoge:

> 1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.
>
> 2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.
>
> 3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.
>
> 4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan

> las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.
>
> 5. Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Sin embargo, los datos apuntan a que las cotas de autonomía alcanzadas hasta hace pocos años por los centros educativos no son las deseadas. Así lo ve Gairín (2004, p. 162):

> Cabe señalar, no obstante, que .se da una disfunción importante. Y es que la autonomía continúa siendo más un discurso que una práctica potenciada y con apoyo. Ha habido avances en la autonomía curricular (aunque se haya visto muchas veces ahogada y anulada por comportamientos administrativistas y organizativos de tendencia uniformadora), pero han sido pocos y testimoniales en la perspectiva organizativa, económica y de representación.

Este mismo autor (p. 164) establece algunos temas en los que se puede avanzar para conseguir mayor autonomía, al punto que establece la íntima relación entre ésta y el respeto a la equidad o la necesidad de la participación y control social en el funcionamiento de los centros.

> Aunque sea de una manera lenta, pero firme, resulta imprescindible avanzar en temas como la selección y control del profesorado por centros o zonas, una mayor intervención de los centros en la adquisición de material no fungible, mayor agilidad en los procesos burocráticos, potenciación y apoyo a iniciativas de innovación u otros. En definitiva, generar y ampliar los espacios de acción, de reflexión, de debate y de intercambio de experiencias, al mismo tiempo que una extensión de los procesos de evaluación, ajuste y compensación de las desigualdades que permita respetar el principio de equidad como colateral al de autonomía.
>
> La autonomía, por último, no se puede separar del concepto de participación, ni del de la evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comporta pues una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades.

En consonancia con la autonomía de que gozan los centros y la necesidad de poner en marcha nuevas estrategias para responder a la realidad de cada uno, es conveniente contar con procesos de innovación, surgidos desde la propia realidad, con la intención de mejorar sobre la práctica. Sin embargo no parece ser ésta una práctica muy extendida en España. López Yáñez (2009b) considerando la innovación como un proceso de aprendizaje organizativo en cuyo proceso, *la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan,* llega a la conclusión en una investigación realizada a nivel nacional, de que en el origen de la política innovadora de los centros estudiados encuentran siempre problemas y circunstancias difíciles que parecen exigir ineludiblemente una respuesta pedagógica.

Finalmente concluiremos este apartado compartiendo con Gairín (2004) que la autonomía de los centros, ha de quedar reflejada en proyectos educativos contextualizados, y ha de respetar principios fundamentales ya consolidados como es el caso de la igualdad de oportunidades. No debemos involucionar, cuando pretendemos una evolución.

II.6. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO DERECHO Y COMO DEBER

La participación de todos los ciudadanos en todos lo órdenes de la vida pública es un derecho democrático y constitucional; autonomía y participación son elementos indisociables, de tal forma que la progresiva autonomía de los centros exige mayores niveles de participación de la comunidad educativa teniendo en cuenta la diferencia de intereses que puede haber en los distintos sectores de dicha comunidad, aun compartiendo el objetivo de conseguir la mejor formación humana, académica y profesional posible para el alumnado. Como consecuencia, la progresiva autonomía, en paralelo a la progresión en las posibilidades de participación de la comunidad educativa, ha convertido los centros educativos en auténticas comunidades con una amplia dinámica social. La escuela definitivamente debe abrirse al entorno, a la colaboración y a la intervención de agentes otrora ajenos al centro.

La participación que ofrece la escuela puede revestir la forma de *consulta*, solicitando la opinión de las personas aun cuando la misma no sea vinculante; de *elaboración de propuestas,* argumentándose a favor o en contra; como *delegación* de atribuciones hasta llegar, en las mejores condiciones, a la *codecisión* e incluso la *cogestión*. Es necesaria por tanto la institucionalización de espacios que propicien la participación y no sólo a través de los órganos colegiados.

Oraisón y Pérez (2006) relacionan la idea de la participación con la construcción de una ciudadanía sustantiva. Reconocen la participación crítica como la que más puede potenciar crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades, tanto en relación con cuestiones personales, como sociales. Desde esta concepción se identifican tres dimensiones básicas de una participación socialmente activa:

- El ser parte: búsqueda referida a la identidad, a la pertenencia de los sujetos.
- El tener parte: referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no.
- El tomar parte: referida al logro de la realización de acciones concretas

Oraisón y Pérez (2006) presentan resultados de un proyecto de investigación sobre acción participativa que se propone, como objetivo fundamental, promover procesos de construcción de ciudadanía en el ámbito de una escuela emplazada en un barrio periférico de la ciudad de Corrientes, Argentina. Señalan que la relación escuela familia es asimétrica puesto que a la familia sólo se la llama para darle información sobre los hijos, generalmente negativa. Su propuesta intenta resignificar los vínculos entre la escuela y su comunidad, desvelando las estigmatizaciones, prejuicios y estereotipos que sus principales actores sostienen y que permiten explicar su desvinculación y desconfianza. Esto requiere, en primer lugar, recuperar el carácter público de la institución escolar y construir consensos significativos que puedan orientar la intervención recíproca de todos los actores.

En el caso español ya en 1985, la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985) surgió, entre otras razones, para intentar dar respuesta al problema de la participación escolar, regulándose los derechos y deberes de todas las personas

que conformaban la comunidad educativa. Diez años después, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGC, 1995) retomó y reforzó la importancia de la participación de la comunidad educativa en los centros, así como en la definición de su proyecto educativo. En nuestro contexto los datos de participación en los centros también son especialmente pobres en el caso de las familias.

Sánchez y Pesquero (2000) señalan que la escasa participación de las familias podría establecerse en dos niveles: primero que los padres y madres participan poco y segundo, y quizás más importante, que su participación va disminuyendo cada vez más. Estos autores justifican tan escasa participación a través de algunos factores:

> Creemos que esta situación no debe ser interpretada como un síntoma de desinterés por la educación de sus hijos, sino más bien como la señal de un profundo individualismo y un escaso interés por lo público que les lleva a no implicarse en fenómenos asociativos ni participativos.
>
> Habría que señalar igualmente su falta de información general no sólo sobre el funcionamiento del centro, sino muy especialmente en torno a los mecanismos de participación que la Ley les ofrece y el sentido que tienen... Por último, una mayoría de padres entienden la participación únicamente como participación política y no pueden llegar al compromiso que supone una participación más directa y cercana como la que se exige para formar parte del Consejo Escolar y en la elección de sus representantes. (Sánchez y Pesquero, 2000, p. 149)

Tiana Ferrer (2009) haciendo referencia a la realidad europea, considera que el fomento de la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa funciona como principio de mejora en la participación de las familias en los centros educativos. Señala que se debería definir además un modelo de participación para que sea compartido y aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa, todo ello como requisito para la creación de una escuela democrática e inclusiva, fundamental para dar una respuesta a todo el alumnado y fundamental para alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas.

Inspirado en estas ideas de democracia, participación de la comunidad y colaboración entre el profesorado, surgen las *perspectivas comunitarias en las escuelas,* buscando comprender los aspectos informales del funcionamiento organizativo, y articular un régimen institucional y desarrollar un currículum que responda al concepto de ciudadanía crítica. La perspectiva de las escuelas como *comunidades democráticas deliberativas o discursivas* (Apple y Beane, 1997; Smyth, 2001; Strike, 1999, 2000) presta especial atención a la organización informal, propia del enfoque fenomenológico de la escuela, enfatizando aquellos aspectos que prestan cohesión a la organización y que, sin embargo, no se diseñan intencionalmente y no siempre aparecen reflejados en su estructura formal. Según López Yáñez (2009a, p. 2) *La tarea individual adquiere una dimensión colectiva a través de los procesos en que se gesta y se negocia.*

En nuestro país estas ideas en torno al desarrollo de comunidades de aprendizaje han dado lugar a proyectos de innovación educativa aplicados con éxito a escuelas concretas (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj et al., 2002; Elboj, 2005; Aubert et al, 2008). Aunque este movimiento no está exento de críticas, nosotros, partiendo de la importancia que los aspectos informales tienen en la organización, y la importancia

que los procesos de comunicación y trabajo colaborativo tienen en la misma, pensamos que este es un camino interesante hacia la mejora de la escuela.

Consideramos finalmente que la organización de la escuela es fundamental para facilitar la participación de la comunidad educativa en la vida del centro. En este sentido la figura del director o directora del centro entendemos que ha de ser dinamizadora de los procesos de participación. Martín Bris y Muñoz Martínez (2009) señalan que la dirección y gestión del centro ha de hacer hincapié en la importancia de la participación en la toma de decisiones y la gestión del centro como elemento fundamental de una educación de calidad.

Consideramos finalmente que la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa no sólo depende de las posibilidades que los presupuestos normativos establezcan, sino de las posibilidades que brinden los centros, así como del uso que, en última instancia la comunidad educativa quiera hacer de ella. Del mismo modo, el *paquete* de autonomía que la Administración concede a los centros se difumina en su interior en función del uso que la comunidad educativa haga de la misma, con el profesorado y equipo directivo como protagonistas. Todo ello lo representamos en la Figura II.4.

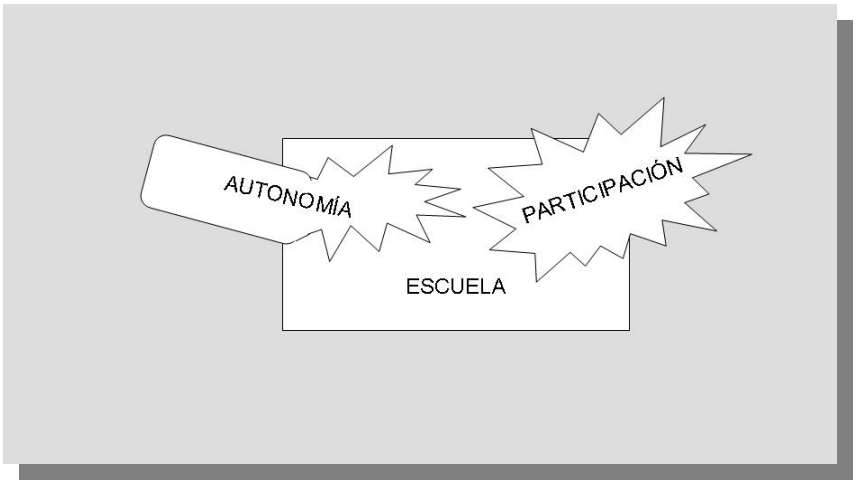


Figura II.4. Autonomía y participación en los centros educativos

II.7. ESCUELA Y CALIDAD

En las sociedades actuales la educación cobra gran importancia, dado que se ha tomado conciencia de que de ella depende tanto el bienestar individual, como el colectivo. La preocupación de las sociedades ha sido siempre ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades que le plantean los grupos sociales y las personas.

El interés por la educación se reforzó con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos, como estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos y también como instrumentos fundamentales para la construcción de los estados nacionales. A partir de aquí se prestó especial atención a estos sistemas educativos nacionales para adaptarlos a las circunstancias y a las expectativas que se esperan conseguir de ellos en cada época o momento histórico.

Los sistemas educativos a medida que evolucionaban respondieron así a objetivos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX el reto fue hacer realidad el derecho de todos y todas a la educación, prolongándose además el periodo obligatorio. A finales del siglo XX comenzó a hablarse de la necesidad de que esa educación generalizada se ofreciera en condiciones de alta calidad.

II.7.1. LA PREOCUPACIÓN POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

En noviembre de 1990 los Ministros de Educación de la OCDE, reunidos en París abordaron el reto de buscar estrategias para ofrecer una educación de calidad para todos, comenzando así la preocupación internacional por *mejorar la calidad de la educación*.

En un entorno más reducido y cercano a nosotros, la Unión Europea también desempeña un papel de ayuda a los países miembros, con objeto de facilitar el intercambio de información, datos y buenas prácticas mediante el aprendizaje mutuo, aunque la organización y el contenido de los sistemas educativos y de formación son competencia de los Estados miembros. En este sentido, el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 marcó como objetivo estratégico para la Unión Europea el de *llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social* (Parlamento europeo, 2000).

Desde la educación y la formación, un año después, en el Consejo Europeo de Estocolmo, se plasma el objetivo anterior en tres objetivos estratégicos: *calidad, accesibilidad y flexibilidad* (Parlamento europeo, 2001). Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en febrero de 2002 adoptó un programa detallado de trabajo y aumentó la lista de destrezas básicas que a continuación se indica: alfabetización y alfabetización numérica, como destrezas elementales, y competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, Tecnología de la Información y la Comunicación y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. El término *competencia* se definió aquí como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender, además del *saber cómo* (Consejo europeo, 2002).

En noviembre de 2004 se da a conocer por parte de la Comisión Europea el documento de *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo* (Consejo europeo, 2004). Las competencias clave que se recogen en dicho documento son: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Con referencia a la UNESCO, en la 32ª reunión celebrada por la Conferencia General, organizada en 2003 en Brasil, por la UNESCO y la Fundación Santillana, se planteó una interesante discusión en cuanto a si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón. El debate se entabló respecto a si era necesario formar a personas que sepan *amar*, a personas prácticas

que sepan ganarse la vida a través de su trabajo o por el contrario, a personas racionales. Parece que las soluciones que se adoptaron en el siglo XX no fueron suficientes. Así lo ve Braslavsky (2006, p. 87)

> En el siglo XX el equilibrio entre formación racional, práctica y emocional se resolvió mal. Por eso, desde otro ángulo, se puede proponer que una educación de calidad para todos debe ser diferente a la del siglo XX y atender a la vez a la formación emocional, racional y práctica.

Posteriormente, en la 47ª Conferencia Internacional de Educación, convocada por la UNESCO, y celebrada en Ginebra en septiembre de 2004 (UNESCO, 2004), aumenta el número de países interesados por mejorar la calidad de la educación para todos. Las prioridades de acción que se establecieron fueron:

- Elaborar una estrategia global.
- Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes.
- Mejorar la manera de innovar y de crear.
- Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género.
- Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida.
- Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión.
- Reconocer la importancia de los docentes y formadores.
- Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación.
- Mejorar la utilización de los recursos.
- Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles.

Durante el Informe de Seguimiento de la *Educación para todos* (EPT) en el mundo, publicado por la UNESCO (2009a), titulado *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*, advierte que una serie de desequilibrios a nivel nacional e internacional están perjudicando los esfuerzos para conseguir los objetivos internacionales en materia de desarrollo. En dicho Informe se efectúa una evaluación minuciosa de los progresos realizados hacia la consecución de una serie de objetivos clave en el campo de la educación, como son: la atención y educación de la primera infancia; la universalización de la enseñanza primaria; la paridad e igualdad entre los sexos; la reducción del analfabetismo; y el logro de una educación de buena calidad.

Aunque el informe evidencia avances alentadores en algunos de los países más pobres del mundo, también avisa del peligro que se corre de no alcanzar muchos objetivos si no se toman medidas drásticas. Las cifras sobre escolarización en los países menos desarrollados todavía son bajas, hay muchos niños y niñas que abandonan sin haber cursado la etapa primaria y además, las evaluaciones del rendimiento escolar de los alumnos dan pruebas sólidas del fracaso de los sistemas escolares a la hora de impartir una educación de buena calidad, dado que muchos niños acaban la primaria sin haber adquirido las competencias más elementales en lectura, escritura y cálculo.

Más recientemente durante la Conferencia General de la UNESCO, celebrada del 6 al 23 de octubre de 2009 (UNESCO, 2009b) se celebró una mesa redonda

titulada *¿Qué educación para el futuro? Enseñanzas de las cinco grandes conferencias internacionales sobre educación*. En ella se debatió sobre qué aspecto debería tener la educación dentro de veinte años y qué cambios habría que hacer para lograrlo. Los aspectos más relevantes fueron:

La Reunión uno llevó como título *Mejorar las competencias: un salto cualitativo para la educación.* En su discurso inaugural, el entonces Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, señaló que los sistemas educativos no están cumpliendo su misión, si los alumnos no logran resultados satisfactorios en el aprendizaje, y si no adquieren los conocimientos y las competencias adecuadas, subrayando la importancia de establecer vínculos más estrechos entre la enseñanza y el mundo laboral, al tiempo que hacía hincapié en la función ética que tiene la educación en la transmisión de los valores. Todos los Ministros afrontan el reto de mejorar las competencias y aptitudes, reconociendo la importancia estratégica que tiene la educación para el desarrollo.

La Reunión dos se centró en *La función esencial de los docentes en la educación integradora.* En este sentido, declaró Álvaro Marchesi, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que no se puede tener un proyecto integrador de educación sin la decisión de lograr mayor justicia social. El reto consiste en obtener escuelas integradoras que sean atractivas y cuenten con la valoración de la gran mayoría de la sociedad. Precisó además, que esas escuelas no deben destinarse únicamente a los barrios pobres, donde los vecinos no tienen otra opción. Marchesi (UNESCO, 2009b), formuló cuatro estrategias para orientar la política educativa, a las que llamó las cuatro C:

- Contexto: no puede haber educación integradora sin cambio social.
- Condiciones: asegurarse de que las escuelas disponen de los recursos adecuados y son realmente atractivas, mediante la oferta de cursos de idiomas, tecnología y formación artística.
- Competencias: las escuelas integradoras eficaces necesitan docentes capacitados para llegar a todos los alumnos.
- Compromiso: la integración no es sólo una opción técnica, sino un auténtico compromiso con los valores de igualdad y justicia social, necesarios a todos los niveles, desde los ministerios hasta las familias.

Los Ministros se centraron en la necesidad de contar con maestros muy cualificados capaces de llegar a todo tipo de alumno o alumna y de gestionar la diversidad en el aula. La integración se asumió además como un reto en todos los países, ya que se trata de garantizar que los grupos más vulnerables puedan acceder a una educación de calidad.

En la Reunión tres el discurso se centró en torno a *Promover cambios en las políticas y las medidas prácticas: el camino a seguir*. En este sentido, Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, afirmó que la tarea de vencer la resistencia a los cambios en materia de políticas educativas es uno de los retos principales (UNESCO, 2009b). En esta línea afirmó también que las pruebas relativas a los sistemas educativos demuestran que a los docentes y los dirigentes del sector no se les

capacita sistemáticamente para que usen instrumentos de medición del rendimiento y de diagnóstico con el fin de identificar a los alumnos que confrontan dificultades.

La realidad española no está lejos de la preocupación por la calidad en el plano internacional, así desde mediados de los años noventa se viene llamando la atención sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación, a la vista de los resultados de los alumnos y alumnas españoles en evaluaciones internacionales como PISA 2003 y 2006 (OCDE, 2003, 2006). La LOGSE (1990) en su artículo 55 ya recogía:

> Los poderes públicos presentarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:
>
> a) La cualificación y formación del profesorado
>
> b) La programación docente
>
> c) Los recursos educativos y la función directiva
>
> d) La innovación y la investigación educativa
>
> e) La orientación educativa y profesional
>
> f) La inspección educativa
>
> g) La evaluación del sistema educativo

Con la intención de mejorar la calidad se aprobó en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC, 1995) y posteriormente, en 2002 el interés por la calidad llegó a dar nombre a la que fue la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002).

En el año 2004 el Ministerio de Educación y Ciencia de España publicó el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004) en el que se presentaba el diagnóstico sobre la situación del sistema educativo español en ese momento y se sometían a debate una serie de propuestas, que cristalizarían en la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE, 2006). Como primer principio fundamental de esta Ley Orgánica figura en su Preámbulo *la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.* En resumen, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto.

Existe en la actualidad un acuerdo mayoritario a nivel internacional y nacional sobre la medición de las competencias como un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos, independientemente del desarrollo curricular de cada país. Se considera así recomendable el establecimiento de algún tipo de prueba que facilite la obtención de la información, en determinados momentos del desarrollo del currículo, gracias a la cual se pueda valorar la eficacia del sistema educativo y, a partir de la misma, introducir medidas correctoras con anterioridad a la finalización de la escolaridad básica.

En esta línea, en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas

alcanzadas por el alumnado. Igualmente, establece que dicha evaluación será competencia de las Administraciones educativas. Las pruebas tendrán un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

En Andalucía las pruebas de diagnóstico están reguladas en la actualidad por:

- Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA número 230 de 25 de noviembre de 2009).
- Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen determinados aspectos de la Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico, para el curso escolar 2009-2010 (BOJA número 56 de 22 de marzo de 2010) .

Sobre las evaluaciones de diagnóstico Santos Guerra (2010b) señala que entrañan varios riesgos sobre los que deberíamos reflexionar. Entre estos riesgos señala que sólo se tengan en cuenta dos áreas del currículo, que midan los resultados pero no los procesos de aprendizaje, que comparen realidades incomparables, que se apliquen en sentido descendente y que sólo exijan cambios al profesorado. Sin embargo señala, como el mayor peligro, que la finalidad sea simplemente obtener buenos resultados en esas pruebas.

Parece pues que el interés por la calidad existe a nivel nacional e internacional, pero no siempre está claro qué es lo que se pretender conseguir con la educación cuando le aplicamos este complemento.

II.7.2. DE QUÉ CALIDAD HABLAMOS

Consideramos que la organización de un centro educativo sólo tiene sentido si se dirige a la mejora, que a su vez debe quedar reflejada en un determinado proyecto de centro. Dichos proyectos deben ser una síntesis práctica de los distintos enfoques bajo los cuales se pueden abordar los procesos organizativos.

En este sentido Gairín (1996a) señala que *la calidad bien podría constituir, al respecto, una referencia obligada que aglutina las diferentes perspectivas técnicas, culturales y críticas y que las integra en una nueva dimensión.* El objetivo ya no es sólo explicar las organizaciones, sino orientarlas en una determinada dirección, remarcando su sentido instrumental.

Esta perspectiva ha cobrado tanta importancia a nivel de estudiosos y Administraciones educativas, además de los propios centros, que algunos hablan de un nuevo enfoque organizativo. Parece por tanto necesario aclarar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de calidad.

La palabra calidad es ampliamente utilizada en el momento actual, para referirnos a calidad de vida, calidad del trabajo, calidad de las instituciones, o calidad de la educación, sin embargo no existe un criterio unánime acerca de lo que se quiere decir cuando se habla de esta última. Por otra parte a veces se la utiliza de manera

indiferenciada con otros términos como *excelencia, niveles, logro, eficiencia o efectividad.* Algunos autores han analizado las diferencias y señalan las dificultades que existen para ello, fundamentalmente derivadas de la imposibilidad de cuantificar algunos objetivos educativos.

El término calidad tiene un carácter polisémico y condicionará los elementos que se consideran relevantes y el valor de cada uno de estos elementos. En este sentido Gairín (1996a, p. 281) sintetiza los diferentes usos y significados que pueden hacerse del término calidad. Recogemos su propuesta en el Cuadro II.4.

UTILIZACIÓN	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Atributos (específicos) o esencia definidora (colectivo)	Descriptivo	Cualidades o características definitorias de un alumno, profesor… La calidad de un profesor reside en…
Grado de excelencia o valor relativo	Normativo	Hablar de una *"escuela mediocre"* supone tener un referente e identificar la situación de la realidad respecto a él.
Lo bueno o excelente	Normativo	Escuela de calidad o profesor de calidad pueden denotar explícitamente lo bueno o excelente.
Rasgos o juicios no cuantificados	Descriptivo o normativo	Considerar que un profesor es aceptable puede ser el resultado de un juicio subjetivo, basado más en lo cualitativo que en lo cuantitativo.

Cuadro II.4. Significados de la calidad (Gairín, 1996)

López (1994, p. 43) realiza una doble aproximación al concepto de calidad. Desde una concepción filosófica la idea de calidad remite a la idea de perfección o excelencia, de procesos y de productos, que proporciona la organización y que se refiere a procesos como el buen funcionamiento organizativo, buen clima de trabajo, elevada rentabilidad económica, entre otros. Analiza también su significado operativo y se refiere a ella como *la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes* (López, p. 43).

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que existe una calidad producida y una calidad posteriormente percibida por el cliente, que es posible que no coincidan.

Se habla también de *gestión de la calidad* en referencia a la implantación de procesos que consideran la calidad como el pilar fundamental en la organización. Para ello es necesaria la interacción de tres procesos: planificar la calidad; controlar la calidad y mejorar la calidad.

Martín Moreno (2006) considera tres constantes en las definiciones y descripciones del control de calidad, reconociendo la dificultad de conseguir estas determinaciones en las organizaciones educativas:

- Normas de definición del producto sobre el que se lleva a cabo el control de calidad.
- Comparación de lo producido con lo elaborado.
- Finalidades del control de calidad.

Esta autora (p. 145) destaca el importante papel del equipo directivo en la mejora de la calidad:

> Se considera que el Equipo Directivo tiene la responsabilidad de implementar mecanismos que periódicamente valoren la calidad de los resultados escolares, de los recursos que utiliza y de los programas desarrollados, teniendo en cuenta que las experiencias de aprendizaje no tienen lugar en el aislamiento, sino que están relacionadas con las experiencias previas y simultáneas, escolares y no escolares del alumnado. (Martín Moreno, 2006, p. 145).

Martín Moreno (pp. 146, 147) considera una serie de aspectos clave en el control de calidad en los centros educativos, que recogemos en el cuadro:

CONTROL DE CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
1.- ¿Existen previsiones para tomar decisiones basadas en datos relacionados con la calidad de la enseñanza y para asegurar que sean implementadas?
2.- ¿Está implicado el equipo directivo en la planificación e interpretación de los resultados de los esfuerzos realizados para el control de calidad? (se viene poniendo de manifiesto que la figura directiva tiende a utilizar escasamente los datos de la evaluación debido a su reducida participación en el diseño y aplicación de las evaluaciones que se realizan)
3.- ¿Se ha prestado atención al establecimiento de objetivos escolares e instructivos que sean claros, razonables, coherentes y bien publicitados?
4.- ¿Se revisan las evaluaciones del profesorado para asegurar que se ha desarrollado un amplio rango de capacidades de los alumnos? (el equipo directivo debe ayudar al profesorado a situarse en una perspectiva amplia de valoración que incluya el desarrollo de habilidades de alto nivel)
5.- ¿Se ha procurado que el control de calidad: a) no requiera de los docentes un exceso de trabajo y de papeleo y b) no le reste demasiado tiempo de sus actividades específicas?
6.- ¿Se han desarrollado vías significativas para compartir los datos relativos al progreso de los alumnos? Los informes de progreso deben incluir sugerencias sobre las acciones a realizar para corregir las deficiencias.
7.- ¿Se han hecho previsiones para evaluaciones periódicas del currículum, recursos didácticos y programas especiales?
8.- ¿Se revisan periódicamente los objetivos de los distintos niveles a fin de determinar su compatibilidad?
9.- ¿Existen previsiones para la mejora de la calidad del centro educativo y para el desarrollo de proyectos por parte del profesorado?

Cuadro II. 5. Control de calidad en los centros educativos (Martín Moreno, 2006)

Se habla de *calidad total como Un proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa al objeto de satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea éste interno o externo* (Roure, 1992, en Gairín, 1996a, p. 282).

Este enfoque de la calidad considera objeto de análisis a todas las personas y actividades de la empresa y no sólo se concreta en el departamento de calidad, concediendo gran importancia al factor humano como elemento clave en la producción y en la satisfacción de los clientes.

El modelo europeo de calidad de la Fundación Europea para el Control de Calidad (EFQM) se crea como un modelo global de gestión de las organizaciones dirigido a la excelencia. Es un instrumento práctico para ayudar a las organizaciones, midiendo en qué punto de la excelencia están, ayudándoles a comprender las lagunas, estimulando el desarrollo de soluciones y controlando el progreso de forma continua. Este modelo destaca la idea de la autovaloración e identificación de la fuerza y la

debilidad por medio de pautas de criterios. Actualmente, el modelo EFQM es el más prometedor en Europa y la adaptación al sector público constituye una innovación importante. Las características principales del modelo son:

- Es un instrumento para establecer sistemas institucionales de gestión dirigidos a la búsqueda de la excelencia en la organización.
- Facilita la comparación de las prácticas de gestión institucional establecidas en diferentes organizaciones.
- Ayuda a detectar los puntos fuertes en la gestión y los aspectos a mejorar en la institución.
- Se trata de un proceso continuo que propone, al terminar un ciclo de tres o cuatro años, llevar a cabo una nueva autoevaluación institucional.
- Es un modelo participativo porque necesita de la colaboración de todos los miembros de la organización.

Los agentes sobre los que el modelo EFQM propone centrar la atención son, según Martín Moreno (2006, p. 149):

- La dirección (liderazgo, participativo y dinamizador).
- Las personas (formación, información, reconocimientos que reciben, etc.).
- Planificación y estrategia [visión institucional y metas realistas; en el caso de los centros educativos se operativiza en el proyecto educativo de centro (PEC) y en los proyectos curriculares (PCs), considerados como referentes de la acción institucional y no como simples documentos archivados].
- Alianzas y recursos (colaboraciones establecidas por la organización con otras instituciones externas y optimización en la gestión de los recursos disponibles).
- Procesos (establecer modos de actuar en función de las necesidades y del contexto)

El modelo EFQM insta a recoger datos sobre la satisfacción del personal del centro, el alumnado y sus familias, la imagen que está proyectando el centro educativo en su exterior y los resultados del centro en cuento a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A través de este modelo se evalúan los Premios Europeos a la Calidad y los premios Nacionales a la Calidad. El Ministerio de Educación español creó en 1998 el premio a la Calidad en la Educación que puede suponer un reconocimiento a nivel oficial de la labor desempeñada por los centros. En la actualidad un buen número de centros educativos está inmerso en el reconocimiento de la calidad de la institución.

En un sentido más amplio, y en referencia a la calidad de la educación Bralavsky (2006, p. 87) entiende que *una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad.* Esta autora, tomando como referencia contextual al mundo en su conjunto, *Este mundo en el cual muchos investigadores, funcionarios, docentes, padres y alumnos se están preguntando desde hace mucho tiempo si es posible una educación de calidad para todos* (2006, p. 86), propone diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos, *a la vez práctica,*

racional y emocional; que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos, aprovechando las oportunidades de las sorpresas inevitables[3] *y evitando la realización de las profecías descartables*[4] *que forman parte del escenario de comienzos del siglo XXI* (Braslavsky, 2006, p. 87). Estos diez factores son:

- Una educación de calidad para todos debe poner el foco en la pertinencia personal y social, y para ello propone la necesidad que todo ser humano tiene de aprender lo que necesita en el momento oportuno y en felicidad. De este modo, es necesario saber si es pertinente para las personas, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas.
- El segundo factor de calidad de la educación es el acuerdo entre las sociedades, los dirigentes políticos y las administraciones en el valor de la educación.
- La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores, para lo que propone una formación de calidad al graduarse o ingresar en la profesión, actualización y perfeccionamiento razonablemente periódicos o incluso permanentes y también de calidad, que funcionara la dirección y la supervisión y que al menos una parte del cuerpo profesional participara de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar, o didácticas.
- La capacidad de conducción de los directores y directoras, así como inspectores e inspectoras. Entre las características que deberían reunir los directores y directoras para conseguir los propósitos de la escuela señala: el valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos, la capacidad que tiene la dirección de *construir sentido* para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran y por último la capacidad que posee la dirección de *construir eficacia*, es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que

[3] Para Braslavsky las *sorpresas inevitables* consisten en ciertas tendencias que la gran mayoría de las personas no esperaba que se produjeran y que poco a poco se están poniendo en evidencia. Son, fundamentalmente, tendencias ligadas al conocimiento y a los avances tecnológicos y a sus aplicaciones. Dichas sorpresas son: el aumento de la expectativa de vida de las personas, no sólo se agregan años a la vida, sino que se agrega vida a los años, el incremento y aceleración de la movilidad de las personas, el crecimiento exponencial del conocimiento, el incremento exponencial de las comunicaciones, y el incremento de las interdependencias.

[4] Las profecías descartables son para Braslavsky ciertas tesis respecto de las tendencias del desarrollo económico, político y social que se consideran naturales y se presentan como inevitables, cuando en realidad esas tendencias son el resultado de la acción humana y pueden ser cambiadas por esa acción humana. Para la autora son además *profecías indeseables desde una perspectiva ética preocupada por la paz, la justicia y el desarrollo autosustentable* (Braslavsky, 2006).

buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable inversión/beneficio.

- El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos.
- La alianza entre las escuelas y los otros agentes educativos. *La construcción de calidad educativa se facilita, en cambio, cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran —además— ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compartible* (Braslavsky 2006, p. 92).
- El currículo es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación. Esto debe hacerse a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos. Los básicos curriculares estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político-administrativas que son condiciones imprescindibles, aunque no suficientes, para alcanzar la calidad de la educación necesaria en el siglo XXI; los básicos disciplinares tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas, de tal modo que la educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente; por último los básicos cotidianos del currículo son aquellos que han de ser asumidos por el profesorado y que a veces no están priorizados en los currículos oficiales, como leer un libro por mes, estudiar una tecnología básica en un tiempo real, entre otros.
- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos. No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje.
- La pluralidad y calidad de las didácticas al alcance del profesorado.
- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales por debajo de los cuales es muy difícil construir calidad educativa para todos y todas. Estos mínimos serán necesarios para la calidad, pero no suficientes.

En 2007 el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), con gran difusión en toda Europa, señala que ningún sistema educativo consigue una calidad superior a la que posee su profesorado. Puede existir un profesorado de calidad y no conseguir que su actuación se traduzca en mejores resultados educativos, pero es muy difícil que suceda a la inversa. Conseguir buenos profesores depende de cómo se les selecciona y se les forma; la docencia puede ser una opción atractiva para los mejores graduados universitarios sin necesidad de pagar una fortuna. El informe señala finalmente que hay remedio para las escuelas y los alumnos que se quedan rezagados si se aplican las medidas adecuadas.

II.7.3. EL PROGRAMA DE CALIDAD Y MEJORA DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES EN ANDALUCÍA

En nuestro contexto más cercano, el territorio andaluz, buscando también fomentar las buenas prácticas docentes y la preocupación por la innovación y la formación permanente por parte del profesorado, se publica la Orden de 20 de febrero

de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, teniendo en cuenta que una de las finalidades fundamentales que tiene planteadas en la actualidad el sistema educativo andaluz, en el marco de los objetivos españoles y europeos para 2010, es la mejora de los rendimientos escolares del alumnado, con el propósito de favorecer el éxito escolar de éste. Este éxito escolar se pretende conseguir a través del aumento de las tasas de escolarización en las enseñanzas postobligatorias y favoreciendo el aprendizaje a lo largo de la vida, mejorando de esta forma el nivel de formación e instrucción de la ciudadanía y avanzando hacia el objetivo estratégico definido en el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa de convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo.

Desde el convencimiento de que para conseguir estos objetivos es necesario partir del compromiso de los equipos docentes en la mejora del rendimiento escolar y de que importan los procesos, además de los resultados, la Administración educativa establece diversos indicadores, cada uno de los cuales tendrá asignado un valor, que pretender evaluar las actuaciones del centro, el clima de convivencia y la implicación de las familias, teniendo en cuenta las variables del contexto que puedan asociarse con el rendimiento del alumnado, como el nivel socioeconómico y cultural.

Los centros docentes que deseen participar en el programa, que deberá ser aprobado por una mayoría de, al menos, los dos tercios de los miembros del Claustro, incorporarán en su proyecto educativo la consecución de determinados objetivos educativos relacionados con los aspectos recogidos en el cuadro:

a) Mejora de los rendimientos educativos de su alumnado.
b) Contribución al éxito escolar de su alumnado, en función de sus capacidades, intereses y expectativas.
c) Mejora del funcionamiento del centro y del grado de satisfacción de las familias con el mismo.
d) Fomento de procesos y proyectos de innovación e investigación educativa.
e) Fomento del trabajo cooperativo del profesorado y de las buenas prácticas docentes.
f) Profundizar en la autonomía de los centros docentes.

Cuadro II.6. Objetivos que se incorporarán al Proyecto educativo de los centros andaluces que soliciten el Plan de Calidad y Mejora, según la Orden de 20 de febrero de 2008.

El Artículo 2.2 de la Orden de 20 de febrero de 2008, recoge que *La participación en el programa podrá suponer para el profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del mismo la percepción de determinados incentivos económicos, así como el reconocimiento de la formación para la consolidación de determinadas cantidades en el concepto retributivo sexenios, en los términos y cuantías previstos en la presente Orden.*

La situación de partida de cada centro vendrá definida por la realidad educativa en la que se encuentra al inicio del programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares, según los indicadores que se recogen en un Anexo de la convocatoria. La Administración educativa proporcionará a los centros los datos necesarios para el conocimiento de esta situación de partida.

El centro, partiendo de su situación específica, deberá alcanzar los objetivos educativos fijados en un plazo de tres cursos, contados a partir del que se inicie el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.

La elaboración de los objetivos educativos y su inclusión en el proyecto educativo, una vez aprobado por el Claustro, le corresponderá al equipo directivo, que contará con el asesoramiento de los órganos de coordinación docente y orientación del mismo. Estos objetivos deberán ser aprobados por una mayoría simple del Claustro y posteriormente corresponderá al equipo directivo incluirlos en el Plan de Centro y comunicarlo al Consejo Escolar.

El profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del programa suscribirá un compromiso de participación, que será archivado en la secretaría del centro. Esto supondrá la obligación de aceptar la realización de todos los indicadores contemplados en la Orden y de participar en aquellas actividades formativas que se estimen necesarias para la consecución de los objetivos educativos del programa.

El equipo directivo realizará el seguimiento del desarrollo del programa en el centro, con objeto de valorar la evolución de las medidas implantadas y la participación e implicación del profesorado. Al finalizar cada curso escolar, los directores y directoras remitirán a las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación el listado de profesores y profesoras que han estado implicados en el desarrollo del programa y cuya labor se considera positiva a los efectos de percepción de los incentivos económicos a que hemos hecho alusión.

Asimismo, los Servicios Provinciales de Inspección de Educación realizarán el seguimiento de los centros que apliquen el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares, con objeto de asesorar a los mismos en el correcto desarrollo de las actuaciones previstas y supervisar las actuaciones realizadas por los centros, para cuyos efectos los inspectores de referencia de cada centro elaborarán un informe anual.

Los Centros del Profesorado favorecerán la aplicación del programa en sus respectivas zonas de actuación, proporcionando asesoramiento y formación para el desarrollo de modelos de intervención que propicien la consecución de los objetivos educativos del programa. Asimismo, facilitarán la creación y desarrollo de Grupos de Trabajo y el intercambio de experiencias con otros centros.

La evaluación del cumplimiento de los objetivos será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, a través de la Comisión Técnica de Evaluación y Certificación, que contará a su vez con los informes del inspector de referencia de cada centro, así como de su equipo directivo, y tomando también como referencia las pruebas de diagnóstico del alumnado, reguladas por la Orden de 28 de junio de 2006 por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos. (BOJA 4-8-2006).

En la primera convocatoria celebrada para incorporarse a dicho programa, 1.168 centros docentes públicos decidieron formar parte del mismo, comprometiendo su participación activa 24.636 profesores y profesoras.

Posteriormente la Orden de 10 de octubre de 2008, modifica algunos aspectos de la Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, con objeto de facilitar la participación de los centros en el programa.

La calidad ha pasado en definitiva de centrarse en productos y aprendizaje a centrarse en procesos, y es asumida como hemos demostrado a nivel nacional e internacional y también a nivel de centros como un nuevo reto en el momento actual. Compartimos con Beare, Caldwell y Millikan (1992, p. 328) que *La mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela.* Consideramos que dicha mejora ha de ser siempre la meta de la institución educativa, bien entendida como proceso de calidad total o a través de un proceso de evaluación interna, asesorada también desde el exterior del centro educativo, en el que la comunidad educativa analice sus puntos débiles susceptibles de mejora e investigue nuevas vías para mejorar el déficit.

II.8. ALGUNAS TENDENCIAS HACIA EL CAMBIO Y LA MEJORA

Existen, sin duda, bastantes iniciativas que transforman el modelo tradicional de la escuela, detrás de los cuales hay personas con ideas y proyectos capaces de dar respuesta a los cambios que se registran en la sociedad: Comunidades de aprendizaje, escuelas eficaces, escuelas aceleradoras, escuelas inclusivas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico, contratos de aprendizaje, etc.

Escuchamos con frecuencia, sin embargo, descalificaciones de unos sectores de la comunidad educativa hacia los otros sectores, intentando evitar la culpa en vez de luchar por unir fuerzas para resolver problemas tan importantes como son los educativos.

Los profesores y profesoras hablamos de los problemas familiares como familias desestructuradas, permisividad y falta de disciplina, para justificar los problemas de convivencia en las aulas o los malos resultados escolares. Mientras tanto las familias hablan del desinterés de los profesores por sus hijos e hijas, o de lo poco que les enseñan. Los dos sectores critican a su vez a los políticos que no consideran que la educación es una prioridad y también a los medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, que sólo ofrecen sexo y violencia.

Es frecuente también que dentro del propio colectivo de profesorado aquellos de niveles superiores consideren culpables a sus compañeros docentes de las primeras etapas educativas, *del bajo nivel* con que llega el alumnado.

Está claro que la solución a lo anterior pasa por el diálogo y la colaboración de todos los colectivos implicados en la tarea de educar. El papel de la dirección escolar en este sentido es importante como dinamizadora de estrategias y creadora de espacios para el diálogo y el debate.

Mucho se ha hablado en definitiva en las últimas décadas sobre la necesidad del cambio en educación. Fullan (2002) nos alertaba de que si bien desde la política educativa se pueden implantar cambios, éstos no llegan a formar parte viva de las escuelas para convertirse en mejoras si no se sitúa al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular capaz de provocar un desarrollo organizativo interno de las instituciones escolares. Llegamos a la conclusión por tanto, de que los cambios educativos tienen que generarse sobre todo desde dentro y capacitar al centro como conjunto para desarrollar su propia cultura innovadora. Para conseguirlo sería fundamental implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas, ya que el cambio estará siempre ligado a estrategias de innovación del trabajo docente. Como bien señala López Yáñez (2009b), partiendo de un concepto de innovación como un proceso de aprendizaje organizativo, señala que ésta no ha de ser un *mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino que sobre todo nace de las prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales.*

Fernández Cruz (2002, p. 3) señala la necesidad de que el cambio afecte a la organización:

> La idea de cambio educativo es, supone en sí, un cambio organizativo pues siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa.
>
> El cambio educativo debe ser autorrenovación en la organización, institucionalización de las estrategias de mejora continua, instauración de un clima de colaboración y creación de mecanismos de resolución de conflictos, además de cambio en la toma informada de decisiones para la gestión de la organización.

La existencia de un sistema social y educativo cambiante exige que las organizaciones sean estructuradas en torno al propio concepto de cambio. No debemos olvidar que las organizaciones fueron creadas precisamente para la estabilidad y desde esa estabilidad, por lo que la transformación que necesitamos es profunda.

Señala Fernández Cruz (p. 3) que no resulta posible lograr el cambio educativo mediante la suma coordinada de esfuerzos individuales por muy excepcionales que pudieran ser. El equipo educativo debe ser construido como realidad organizativa como una interrelación y colaboración profesional entre los miembros que lo constituyen. Para conseguirlo la capacitación y formación del equipo sirve para el desarrollo individual de cada uno de sus miembros.

Son necesarios por tanto planteamientos institucionales, entendidos como la explicitación que hacen las instituciones educativas de sus compromisos respecto al proceso educativo. Estos planteamientos concretarán un modelo de centro y una forma de gestionar los procesos formativos. Gairín (2004) señala:

> En la opción por uno u otro de los modelos subyacen diferentes concepciones sobre las formas de entender el funcionamiento de los centros educativos, el rol de los directivos o las vinculaciones con el entorno, entre otros.
>
> La asunción y desarrollo de los planteamientos institucionales o proyectos de centro, concretados como Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, reglamentos normativos propios. Planes de mejora, etc., son propios del Modelo liberal y del Modelo comunitario, que exigen una mayor contextualización de la educación y que la buscan a través de los procesos de descentralización y autonomía institucional.

Surge así el *agente de cambio* como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Aunque es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, es necesario un referente institucional con capacidad para influir en la gente y de promover el cambio, que debidamente preparado actuará .sobre el entorno para conducir y posibilitar la implantación del cambio planificado (Pont y Teixidor, 1997, p. 70, citado en Gairín 2004). Este agente de cambio, *actuará* sobre la estructura, tecnología, ambiente, o las personas, para facilitar la implantación del cambio deseado.

Centraremos ahora nuestro análisis en algunos movimientos que en los últimos años luchan por conseguir el cambio y la mejora en la escuela, bien sea traducidas fundamentalmente en los resultados del alumnado, como es el caso de las escuelas eficaces que resurgen ahora con fuerza, remarcando la importancia del liderazgo pedagógico, o bien decididas a transformar los procesos que tienen lugar dentro de los propios centros educativos.

II.8.1. LAS ESCUELAS EFICACES

Las escuelas eficaces surgieron como reacción a las investigaciones que a partir del informe Coleman (Coleman et al., 1966) evidenciaron la influencia en el nivel de realización escolar de los discentes de los antecedentes familiares y ambientales en los que se desarrolla su vida. En un intento de restablecer la reputación de los centros educativos, los seguidores de este movimiento tratan de identificar escuelas con estudiantes que sobresalen por su rendimiento académico independientemente de su nivel sociocultural.

El informe Coleman evidenció que la existencia de más o menos libros en las bibliotecas escolares, la antigüedad del edificio, el sueldo del profesorado o incluso los programas de educación compensatoria, poco influían en los rendimientos escolares, sin embargo sí existía correlación entre los antecedentes familiares o sociales del alumnado y su éxito o fracaso escolar.

Las escuelas eficaces se preocupan por el análisis de escuelas con altas tasas de éxitos académicos, para observar a qué se debe su eficaz funcionamiento, en lugar de escuelas con altas tasas de fracaso escolar. Este movimiento se desarrolló en un momento de recesión económica a nivel internacional que provocó disminución del gasto en educación a partir de 1975. Martín Moreno (2006) habla de este enfoque como un nuevo paradigma organizativo.

Para Beare, Caldwell y Millikan (1992, p. 34) las escuelas eficaces suponen la asunción de varios axiomas:

> Para que una escuela sea eficaz no ha de buscar más recursos; se asume que se deben lograr unos resultados determinados con los recursos que hay. Ser eficaz implica una reconcentración de lo que es básico a la enseñanza; significa deshacerse de los adornos y centrarse en la tarea esencial de la escuela: enseñar a los alumnos y mejorar los resultados escolares. Que una escuela sea eficaz frecuentemente significa mejorar la destreza de los alumnos en lectura y matemáticas.

El movimiento de escuelas eficaces no comparte la caracterización de las organizaciones como débilmente articuladas, *argumentando que esta caracterización*

solamente es aplicable a los centros educativos en los que se ha producido una divergencia entre los objetivos declarados y los objetivos operativos (Martín Moreno 2006, p. 125). Esta divergencia revela para los integrantes del movimiento un problema subyacente, la ausencia de acuerdo entre los agentes escolares acerca de los resultados que persiguen y de las estrategias que han establecido para alcanzarlos.

Los seguidores del movimiento consideran, según Martín Moreno (2006) que sólo son centros débilmente articulados aquellos que:

- Presentan ambigüedad en sus objetivos, de tal forma que el trabajo del profesorado no se orienta a la consecución de objetivos consistentes.
- Existe ausencia de tecnología clara, ya que no hay acuerdo sobre la mejor estrategia para conseguir los objetivos.
- Existe una participación excesivamente fluida, ya que profesorado y alumnados se trasladan frecuentemente dentro y fuera de las aulas.

Este movimiento entiende que los centros educativos eficaces son aquellos en los que existe relación coherente entre los objetivos y valores que persiguen los cargos directivos y el profesorado y por otra parte que las actividades a nivel de gestión están relacionadas con otras de carácter técnico. El factor determinante de la eficacia escolar es la correspondencia entre objetivos y estrategias.

La exposición de características de Edmonds (1982) se halla entre las más citadas. A partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, este autor resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

- Fuerte liderazgo instructivo del director o directora del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
- Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
- Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Mackenzie (citado por Martín Moreno, 2006) realiza una completa síntesis sobre las dimensiones de las escuelas eficaces:

- *Dimensiones de liderazgo*. Los elementos fundamentales son:
  - Clima positivo.
  - Actividades con objetivos claros, alcanzables y relevantes.

- Autonomía del profesor en la organización del aula y toma de decisiones.
- Perfeccionamiento del profesorado para la mejora de la enseñanza

Elementos facilitadores de esta dimensión son:

- Consenso sobre valores y objetivos.
- Planificación y coordinación adecuada.
- Estabilidad del staff básico
- Apoyo de la Administración educativa para la mejora de la escuela.

- *Dimensiones de eficacia*. Los elementos principales son:
  - Altas expectativas respecto al rendimiento académico
  - Recompensas visibles para la excelencia.
  - Actividad cooperativa.
  - Participación de todo el staff en la mejora de la escuela.
  - Autonomía y flexibilidad para implementar una organización adaptativa.
  - Niveles apropiados de dificultad para las tareas de aprendizaje
  - Interacción personal entre el profesorado y el alumnado

  Elementos facilitadores de esta dimensión son:
  - Énfasis en el estudio y en los deberes escolares
  - Control positivo
  - Estrategias para evitar la no promoción del alumnado
  - Disminución del énfasis en el agrupamiento estricto de los estudiantes por capacidades.
- *Dimensiones de eficiencia*: Los elementos principales son:
  - Utilización efectiva del tiempo de instrucción.
  - Escuelas y aulas ordenadas y disciplinadas.
  - Diagnóstico, evaluación o feedback permanente.
  - Actividades de aula muy estructuradas.
  - Ordenación de la instrucción según el contenido a cubrir
  - Énfasis del centro educativo en su totalidad sobre las habilidades básicas y sobre las de orden superior.

Son elementos facilitadores la cantidad y variedad de oportunidades de aprendizaje.

Hasta ahora hemos analizado las características comunes a las escuelas eficaces, si embargo parece que no se ha prestado suficiente atención a analizar qué ocurre en aquella otras escuelas que no lo son. *Todos estos informes demuestran la*

existencia de centros educativos claramente eficaces. Sin embargo, no hay consenso definitivo acerca de las características que permiten su diferenciación respecto a las escuelas ineficaces (Báez de la Fe, 1994. p. 102).

Los estudios sobre escuelas eficaces han dedicado gran atención al análisis de la incidencia de la conducta de los directores y directoras en el rendimiento académico del alumnado, identificando en ellos un fuerte liderazgo instructivo. Habría que objetar que no se precisa mucho en estas investigaciones sobre el significado de este liderazgo, aunque se explica de alguna manera como desarrollo de la enseñanza y liderazgo curricular o apoyo al profesorado. En el próximo capítulo retomaremos este tema con mayor intensidad

Por otra parte hemos de señalar que en el análisis de las escuelas eficaces se observa un mayor poder predictivo de la utilización de los recursos de la enseñanza sobre sus resultados, del que poseen los propios elementos materiales y formales.

Para entender este uso diferencial de los recursos es necesario escrutar los valores, normas, roles y actitudes que subyacen a los procesos de planificación y coordinación educativa y que justifica la elección de una u otra metodología didáctica en los centros.

> Frente a esa imagen racionalista, lo que se observa en las escuelas eficaces es un alto grado de consenso entre los profesores acerca de lo que los alumnos pueden aprender; un contexto social que estimula al profesor a reflexionar sobre su actuación en el aula (comparándola con la de los compañeros) y en el que el trabajo se planifica conjuntamente, las decisiones son compartidas y las relaciones interpersonales son característicamente amistosas (Báez de la Fe, 1994).

Es aquí donde adquieren sentido las aportaciones de la literatura organizativa, que nos permiten concebir la escuela como una organización socialmente construida, como ya hemos descrito en otro punto de nuestro trabajo.

Por otra parte, en la década de los ochenta la publicación de las obras de Peters y Waterman (1982), así como Deal y Kennedy (1982) constituyen un importante instrumento para el análisis de las organizaciones, dando lugar al movimiento hacia las E*scuelas Excelentes*. Su aportación supone un avance en las escuelas eficaces.

Peter y Waterman (1982) al analizar las organizaciones que funcionan mejor, señalan que la consecución de la excelencia implica simultáneamente la existencia de estructuras débil y sólidamente articuladas. Por su parte Sergiovanni (1984, p. 4) considera que *Las escuelas excelentes necesitan libertad con fronteras.* Para este autor lo que distingue a las escuelas excelentes es:

- Un sentido de las metas que conduce a todos hacia un objetivo común
- En las escuelas el trabajo tiene significado y la vida tiene sentido.
- Profesorado y alumnado trabajan conjuntamente y con energía.
- Sus realizaciones son habitualmente reconocidas

Es importante la aportación que hace este mismo autor sobre las capacidades que ha de poseer el líder escolar que pretenda el desarrollo de centros educativos excelentes, siendo éstas: técnica, humana, educativa, simbólica y cultural. Las dos primeras capacidades serán genéricas y comunes a los líderes escolares

competentes, mientras que las tres últimas son situacionales y contextuales. Mientras las tres primeras capacidades son esenciales para las escuelas eficaces, hasta el punto de que su ausencia conduce a la ineficacia escolar, la dimensión simbólica y la cultual son esenciales a las escuelas excelentes, aunque su presencia no parece afectar negativamente a la eficacia escolar.

Clark, Lotto y Astuto (1984, pp. 64, 65) sintetizan en siete las características de las escuelas excelentes:

- Compromiso, ya que son organizaciones con un sentido en sí mismas.
- Expectativas, ya que el alumnado sabe qué se espera que rindan y a su vez ellos esperan contar con profesorado competente; la figura directiva también espera la mayor eficacia por parte del profesorado.
- Acción, puesto que las nuevas escuelas inventan una estructura organizativa y la mejoran con la práctica.
- Liderazgo, dado que la figura directiva tiene un rol clave, en un ambiente que tolera los fracasos cuando afectan a las personas con altos niveles de eficacia que ensayan nuevas vías, y por tanto, propicia la experimentación.
- Enfoque, proporcionado un ambiente ordenado y seguro para el alumnado y profesorado que funciona además con todas las personas que están en el edificio de la escuela.
- Descanso programado, ya que cuentan con suficientes recursos humanos.

Con la idea de elaborar un modelo de eficacia escolar adecuado al contexto socio-educativo de España y sus escuelas*,* Murillo realiza una investigación de eficacia escolar desarrollada mediante una explotación especial de una evaluación nacional del desempeño de los estudiantes españoles de primaria. Consideramos interesante analizar los resultados por lo que pudiera aportar en nuestro contexto. Este autor entiende por modelo (Murillo, 2008, p. 4) *una imagen simplificada y gráfica de un conjunto de unidades (hechos, conceptos y variables), un sistema de relaciones entre las mismas y unas interpretaciones globales y predictivas de sucesos empíricos, con el objetivo de explicar relaciones entre fenómenos.* A partir de este concepto se pretende construir un modelo de eficacia escolar adecuado a los centros docentes españoles de primaria a partir de los modelos que ya se conocen. Así, los resultados indican que los colegios de primaria que consiguen rendimientos de todos sus alumnos superiores a lo esperado, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de sus familias y su rendimiento previo, consideradas escuelas eficaces, son centros que poseen, globalmente, una determinada forma de actuar. Es la cultura del centro como un todo, más que factores aislados, la que permite conseguir los mejores resultados. Algunas de las dimensiones que caracterizan esos buenos centros son:

- Un *currículo de calidad.*

Ello implica, en primer lugar, la utilización de estrategias metodológicas adecuadas para la materia y los alumnos. En la materia de lengua resulta especialmente eficaz el trabajo en grupo del alumnado, mientras en matemáticas es la

metodología centrada en el trabajo individual. Por otra parte los alumnos que más rendimiento obtienen son los que asisten a las escuelas que más tareas para casa les exigen. Parece ser que los docentes que fomentan la participación del alumnado en clase son también los que más utilizan técnicas de trabajo en grupo, consiguiendo, mejores resultados. La evaluación y el seguimiento frecuente de los alumnos, también están relacionados con estas estrategias metodológicas eficaces, por lo que, indirectamente, también afectan al rendimiento.

- *Clima escolar y de aula positivo*.

La existencia de unas buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, así como de un clima de aula afectivo, que ayude al trabajo del alumnado y presente ausencia de conflictos, son dos elementos básicos para una escuela eficaz.

- *Implicación de las familias*.

Una actitud positiva de las familias hacia su colaboración con el centro, su participación en las diferentes actividades escolares, extracurriculares y complementarias y la satisfacción de las familias con el centro, son elementos que se encuentran en las escuelas eficaces.

- El papel de la *dirección*

Es un elemento fundamental para la existencia de una escuela eficaz. El quehacer de la dirección tiene relación con la creación y el mantenimiento de un clima positivo y con la calidad del currículo. Parece que la formación del directivo es un factor clave para determinar su relación con la eficacia de un centro. Además, se ha comprobado que los directores mejor valorados son aquellos que tienen un estilo de trabajo colegiado con el equipo directivo. Igualmente se ha observado que los directivos con más años en el cargo reciben valoraciones más negativas.

- La existencia de proyecto educativo

La existencia de unos objetivos propios del centro, no sólo está directamente asociado con el rendimiento de los alumnos, sino que también está relacionado con la calidad del currículo, el liderazgo o el desarrollo profesional.

- La *actitud del profesorado hacia su propia formación* es otro elemento que caracteriza a los centros eficaces.

Los profesores y profesoras de las buenas escuelas realizan más cursos de formación permanente. También esos profesores son los que desarrollan prácticas metodológicas de trabajo grupal e individual. Parece que el elemento clave es esa actitud de aprendizaje permanente e innovación, de búsqueda de mejora para los alumnos y los centros.

- Los *recursos.* Los centros con mejores instalaciones son más eficaces.

También es importante destacar que el trabajo dentro del centro está marcado por una serie de condicionantes.

- Parece que los centros grandes, quizá por tener mejores instalaciones, son más eficaces.
- El número de alumnos por aula importa, por lo menos en lengua, donde la metodología didáctica que se ha mostrado más eficaz es el trabajo en grupo.
- También se ha constatado que obtienen mejores resultados los alumnos de profesores con más experiencia, fundamentalmente en matemáticas.

En el estudio de Murillo (2008), del análisis de las relaciones entre factores y de su relación con las variables de producto destacamos, por ser especialmente relevante para nuestro trabajo que el *Liderazgo* tiene una débil relación directa con el rendimiento, pero más fuerte con la *Calidad del currículo* y con el *Clima*. Por lo que se considerará que la relación del *Liderazgo* sobre el rendimiento se produce a través de esas otras dos variables.

En conclusión, parece que lo que acontece en el aula tiene una mayor importancia sobre el alumnado que lo que ocurre fuera de la misma. Entre los factores que más inciden se encuentran la *Calidad del currículo* y el *Clima de aula*, y también, aunque con menos fuerza, el *Desarrollo profesional de los docentes*. Estos factores se encuentran fuertemente relacionados entre sí, y también con el cuarto factor de aula, *Seguimiento y evaluación*. De los cuatro factores de centro que aparecen en el modelo, dos están directamente relacionados: el *Sentido de comunidad*, es decir, la existencia de normas compartidas por la comunidad educativa, y la *Implicación de las familias*, y dos más tienen una relación indirecta: el *Liderazgo* y los *Recursos del centro.*

El movimiento de escuelas eficaces no está exento de críticas. McDonald (1992, p. 101) señala que el movimiento se ubica en una ideología conservadora porque usa un marco de referencia tradicional en los centros, se basa en la medición de resultados generalmente centrada en los resultados en lengua y matemáticas, preocupa la productividad y la rendición de cuentas, entre otras. También se achaca a veces que puede subyacer un intento de perpetuar prácticas escolares existentes y priorizar el interés económico sobre lo educativo.

Por nuestra parte reconocemos los esfuerzos realizados tanto por el movimiento de escuelas eficaces, como por los intentos de mejorar la calidad, por definir los objetivos de la escuela. *De hecho, analizar la eficacia o buscar la calidad supone definir objetivos y clarificar sistemas de medida para comprobar si esos objetivos se han medido* (Gairín, 1996a, p. 296).

Lo anterior da lugar a que se usen indicadores para conseguir determinados objetivos de la enseñanza y supone un compromiso de la escuela con la mejora de su actuación, ya que se impulsa la necesidad de clarificar objetivos y actuar para conseguirlos. Sin embargo, cabría plantearse interrogantes como cuáles son las metas aceptables para una escuela, quién las debe delimitar o si todas las escuelas han de compartir las mismas metas. Otro problema que observamos hace referencia a los indicadores, su universalidad y la dificultad de su análisis aislado. Así lo ven Davis y Thomas (1992, p. 30):

> Existe una variedad de factores ambientales, docentes y de gestión, interrelacionados de tal forma que las deficiencias en uno de ellos pueden estar causadas por problemas en otro. Por ejemplo, un compromiso académico bajo puede estar causado por un ambiente no académico o por procedimientos de gestión de aula inadecuados

II.8.2. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

En el momento actual en que las profundas transformaciones sociales exigen a los centros educativos que se adapten a un entorno inestable e incierto, se pretende favorecer dinámicas que no surjan de estrategias burocráticas verticales, sino fomentar aquellas que surgen desde los propios agentes que configuran los centros educativos, con la convicción de que de esta manera serán más estables y duraderas. Es en este contexto donde se sitúa el movimiento de las organizaciones que aprenden o *learning organization,* cuyo objetivo fundamental es alcanzar la mejora de la escuela.

El movimiento de Mejora de la Escuela, *School Improvement*, es un movimiento teórico-práctico, nacido en los últimos años de la década de los sesenta con la idea de que la escuela debe ser el centro del cambio, teniendo en cuenta que éste debe ser liderado por la propia escuela y que hay que centrarse en su cultura para lograr cambiar la educación (Hargreaves *et al.,* 1998). La escuela como unidad para el cambio contempla el nivel de aula, entre otros. Su preocupación es fundamentalmente práctica, buscando transformar los centros para mejorarlos. Sin embargo, hemos de destacar que este movimiento, a pesar de su larga tradición e influencia en países de nuestro entorno, apenas ha calado en el sistema educativo español, posiblemente por nuestra tradicional falta de autonomía escolar, que ha hecho que el centro, como unidad educativa, se haya visto relegado a un segundo término, aunque recientemente se han publicado interesantes trabajos sobre el tema. (Bolívar, 1999; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002).

Esta perspectiva surge en el ámbito empresarial, aplicándose posteriormente al ámbito educativo (Fullan, 2002; Dalin y Rolff, 1993; Leithwood y Louis, 1998, Leithwood, 2000; Senge y otros, 2000) por lo que la primera cuestión a la que habremos de dar respuesta es la conveniencia de adoptar una estrategia de la organización empresarial a la organización escolar.

Bolívar (2000) señala que por un lado, precisamos una reconstrucción educativa del modelo para ajustarlo mejor a las necesidades de la escuela pública y por otro, ante la grave crisis de estrategias de gestión del cambio, la teoría de las *organizaciones que aprenden* ofrece un marco relevante y prometedor, siempre y cuando no se olviden sus limitaciones, internas y externas, en su aplicación a los centros públicos. Este mismo autor propone saber reconstruir críticamente el modelo, por ejemplo a través de comunidades de aprendizaje.

Peter Senge (1992), al publicar su obra *La quinta disciplina,* popularizó el término de *organizaciones que aprenden*, señalando que éstas tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus actividades, adquiriendo la competencia de aprender cómo aprender. Esto supone generar visiones compartidas de la vida de la organización. Podemos entender por tanto que organización que aprende es aquella que tiene una

competencia nueva, la capacidad de aprender a aprender, y que le permite, a través del aprendizaje colegiado, procesar la información, corregir errores y resolver nuevos problemas de un modo creativo o transformador, sin reproducir modelos anteriores.

Hablar de organización que aprende supone considerar que las organizaciones son sistemas abiertos, sensibles al entorno, para aprender cómo reorganizarse, reducir gastos, innovar o crear nuevos productos para ser más competitivos. En definitiva se trata de adquirir la habilidad para adaptarse progresivamente a un futuro impredecible.

Gairín (2000a, p. 60) relaciona educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo con la convicción de que comprender los estadíos organizativos permite conocer la etapa en la que se encuentra el centro, además de orientar los procesos de cambio que se quieren realizar.

Niveles de desarrollo organizativo	**Paradigmas educativos**	**Paradigmas de enseñanza-aprendizaje**	**Tipología profesional**	**Modelo de formación**	**Cultura profesional**
La organización como marco	Tecnológico	• Presagio-producto • Proceso-producto	Técnico	Cultural Competencial	Individualista Fragmentaria
La organización como contexto	Cultural	• Mediacional centrado en el profesor • Mediacional centrado en el alumno • Mediacional mixto	Técnico colaborativo	Humanista Personalista	Coordinación Colaboración
La organización aprende	Sociocrítico	• Ecológico • Crítico-contextual	Transformador social	Ideológico Técnico -crítico	Cooperación

Cuadro II.7. Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo (Gairín, 2000a)

Según Gairín (2000a) la idea que subyace a la organización que aprende enlaza en su filosofía, con una concepción educativa y de la enseñanza que tiene en cuenta el carácter multidimensional y multifacético de la realidad. Se toman como base los estadíos anteriores, pero se integran en el marco de los intercambios sociales que se dan dentro y fuera de la institución. Existe preocupación por variables situacionales y por el dinamismo de la realidad que no se da en los otros enfoques.

Hemos de destacar que el término *organización que aprende* pone de manifiesto la existencia de un proceso inacabado. Como expresan Pearn et al. (1995), no estamos seguros de que exista algo como *la* organización *que aprende*, sin embargo sí es cierto que hay organizaciones que aprenden y crecen más que otras, si pensamos en su capacidad de desarrollo.

Santos Guerra (2000) para evitar el inconveniente de trasladar adecuadamente el modelo de organización que aprende a la escuela, propone partir de cómo una escuela como institución podría adoptar modos de trabajo que contribuyan a que aprenda, desarrollando así una propuesta de desarrollo profesional de modo colectivo.

El foco de atención del profesorado y de la formación que se le ha de dar es el aula o el centro, sujetos a influencias internas y externas. En su formación el profesorado ha de poseer un conocimiento crítico que le permita cuestionar por qué la enseñanza ha de ser de una manera determinada.

Por último Gairín (2000a, p. 62) se refiere a la *cultura profesional de cooperación que si bien se asume la colaboración como el intento de intercambiar puntos de vista e intereses, se intenta profundizar en ella comprometiendo a las personas e instituciones en el cambio del entorno según sus posibilidades.* La cooperación mantiene un fuerte compromiso social al exigir mayores aportaciones a los que más tienen y trascender el estricto sentido institucional. Busca la igualdad y la justicia social.

Este autor (p. 63) propone la aplicación de criterios e indicadores que permiten elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar:

a) áreas (administrativa, económica, relaciones con el entrono, etc.) que precisan de una mayor dedicación;

b) aspectos (organización de profesores y alumnos, horarios, normativa, etc.) en los que se ha de aumentar la coherencia;

c) instituciones centradas excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.;

d) instituciones centradas excesivamente en temáticas determinadas (elaboración de proyectos, distribución de recursos, etc.), o bien

e) estudiar procesos evolutivos.

Podría decirse que de modo natural toda organización aprende, sin embargo, calificarla de o*rganización que aprende* significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con valores añadidos: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante (Bolívar, 2001). Este autor señala que para que exista aprendizaje organizativo es necesaria la existencia de redes entre sus miembros para que puedan intercambiarse experiencias e ideas.

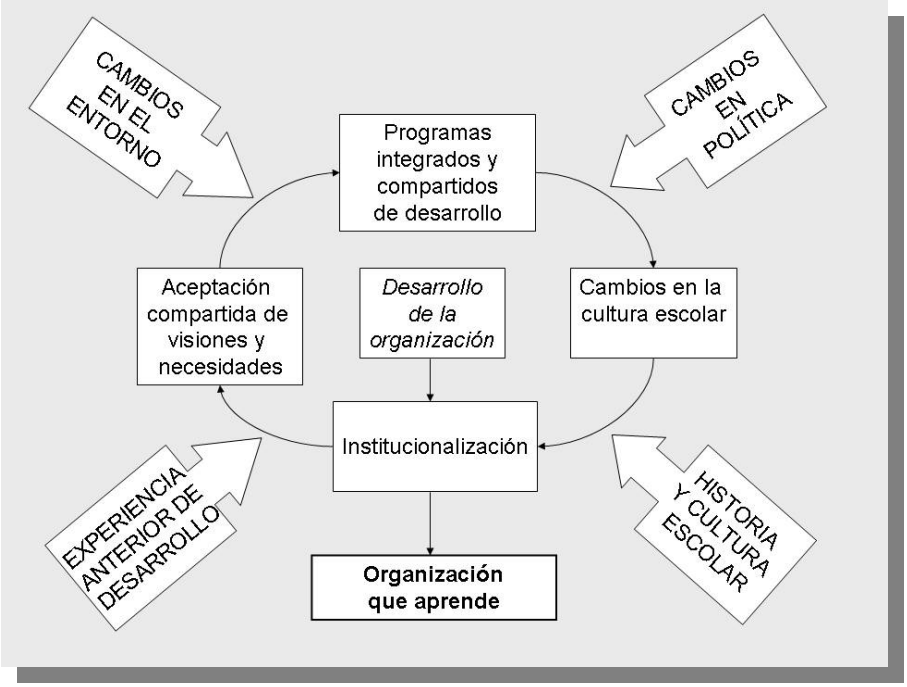


Figura II.5 El centro educativo como organización que aprende, según Bolívar, 2001

En los ángulos de la figura se encuentran las condiciones que han de darse para que exista aprendizaje organizativo, representando los superiores factores externos y los inferiores factores internos. Para que tengan lugar los procesos internos es necesario que exista interrelación con los condicionantes externos e internos, que al mismo tiempo no han de perjudicar dicha dinámica. Es necesario que existan visiones compartidas en la organización, que den lugar al desarrollo de proyectos compartidos que, una vez institucionalizados, permitirán hablar de organización que aprende. En estos procesos es fundamental la autorrevisión y evaluación institucional.

Bolívar (2000) cita algunos rasgos como característicos de las *comunidades de aprendizaje* como organizaciones que aprenden:

- *Visión y misión de la escuela*: clara y accesible, compartida por la mayoría, percibida como significativa y presente en la toma de decisiones.
- *Cultura escolar*: colaborativa, existencia de creencias compartidas sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo, se comparten ideas y materiales, respeto a las ideas de los colegas, apoyo en las decisiones arriesgadas, estímulo para la discusión abierta de las dificultades, celebración compartida de los éxitos, y existencia de compromiso por ayudar a los alumnos.
- *Estructura escolar:* distribución de la autoridad, decisiones por consenso, reuniones semanales de planificación, sesiones frecuentes de solución de problemas entre los subgrupos del profesorado, tiempo establecido para el desarrollo profesional, disposición del espacio físico y del tiempo que facilite el trabajo en equipo y libertad para experimentar nuevas estrategias en el aula.

- *Estrategias escolares*: empleo de una estrategia sistemática para establecer los objetivos de la escuela implicando a alumnos, padres y profesorado, existencia de planes de desarrollo institucional, revisión periódica de las metas de la escuela, y procesos para implementar programas específicos y asegurar su seguimiento.
- *Política y recursos*: empleo de colegas de la propia escuela como *recursos* para el desarrollo docente, disponibilidad de una biblioteca profesional, disponibilidad de materiales curriculares y ordenadores, acceso a una asistencia técnica para implementar nuevas prácticas, acceso a recursos de la comunidad.

Observando la importancia de convertir nuestros centros educativos en organizaciones que aprenden, cabría preguntarse por los detonantes que estimulan en la organización la necesidad de aprender. Los estudios en este sentido ponen de manifiesto que las demandas y presiones del entorno son un factor que obliga a que la organización tenga que aprender para responder a ellos o, al menos, acomodarlos. También sirve de estímulo el reconocimiento por parte de la organización de que existe un desequilibrio entre lo que pretende conseguir y lo que está consiguiendo. No debemos olvidar que el objetivo es mejorar los resultados e incrementar el aprendizaje del alumnado, razón por la cual no será suficiente con rediseñar la estructura organizativa o el sistema relacional.

Los datos sobre organizaciones que aprenden apuntan a que los centros educativos, por sus condiciones estructurales no son aptos para el aprendizaje permanente. Santos Guerra (2000) señala una serie de obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela: rutinización de las prácticas profesionales, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, acción sindical sólo reivindicativa, entre otras. Este autor señala que el obstáculo clave de la falta de aprendizaje institucional es el cierre, tanto personal, como institucional, y estratégico o del sistema, como actitud de no estar abierto a la crítica, a lo nuevo, al aprendizaje.

Bolívar (2001) establece que el aprendizaje de la organización, como conjunto, se inscribe entre un doble nivel:

- Los profesores como aprendices establecen procesos que emplean los individuos para aprender en la organización. En este sentido se resaltan las condiciones y formas que incrementan las competencias profesionales. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización.
- El aprendizaje en grupos y equipos, donde cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo y, en ese sentido, la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Son muy relevantes las relaciones contextuales en que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en *comunidades profesionales.*

Las condiciones para poder alcanzar una cultura colaborativa varían según los diferentes autores. Louis (1994) considera fundamentales la descentralización y el liderazgo. Ainscow y Hopkins (1994), apuestan por la planificación, implicación, indagación y reflexión, coordinación, desarrollo profesional y liderazgo. Para Rodríguez Gómez (1996, pp. 183-184), una escuela con cultura colaborativa ha de estar comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía; principios que deben ser acompañados por actividades de autorrevisión, resolución de problemas, búsquedas alternativas, desarrollo y evaluación colaborativa.

Nosotros compartimos con Gairín (2000a) *la necesidad de que el cambio parta de un análisis de la realidad, sea planificado y evaluado constantemente, tome como referencia el conocimiento interno y externo existente, permita la participación de los implicados y se apoye en incentivos intrínsecos y extrínsecos.*

II.8.3. LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Desde principios de los años noventa ha surgido con fuerza en diferentes foros internacionales la idea de que el movimiento de *Eficacia Escolar* debe unir sus esfuerzos al movimiento de *Mejora de la Escuela.* Al respecto hemos de señalar que autores como Posner (2004, p. 311) señalan que establecer diferencias entre ambos movimientos puede llevar a confusión:

> Aunque los especialistas suelen establecer diferencias significativas entre el enfoque de enseñanza efectiva y el de mejoramiento escolar, dicha distinción puede causar cierta confusión, porque ambos comparten la problemática de base y parten de las mismas premisas. Las posibles diferencias residen en que el enfoque de mejoramiento escolar fue desarrollado por activistas que no pertenecían a la comunidad académica y tenían, de hecho, una actitud poco tolerante hacia los investigadores académicos. Su punto de partida fue la obra de especialistas en educación como Stenhouse (1981). El movimiento de eficiencia escolar fue dominado por investigadores que les tenían poca paciencia a los activistas quienes, a su parecer, se basaban más en impresiones que en datos y recurrían a una investigación instrumental que muchos consideraban poco científica e, incluso, peligrosa. En la práctica, ambos enfoques coincidieron y sus representantes hasta colaboraron en algunas investigaciones. Véase Stoll y Fink (1996).

La síntesis de los dos movimientos es lo que se denominaría *Mejora de la Eficacia Escolar*. Según Murillo (2003) supondría:

> El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

Uno de sus aspectos más característicos del nuevo movimiento síntesis es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Entran en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización. También se tienen en cuenta otros niveles como factores contextuales externos al

centro, consciente de que, en numerosas ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora, como la eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos.

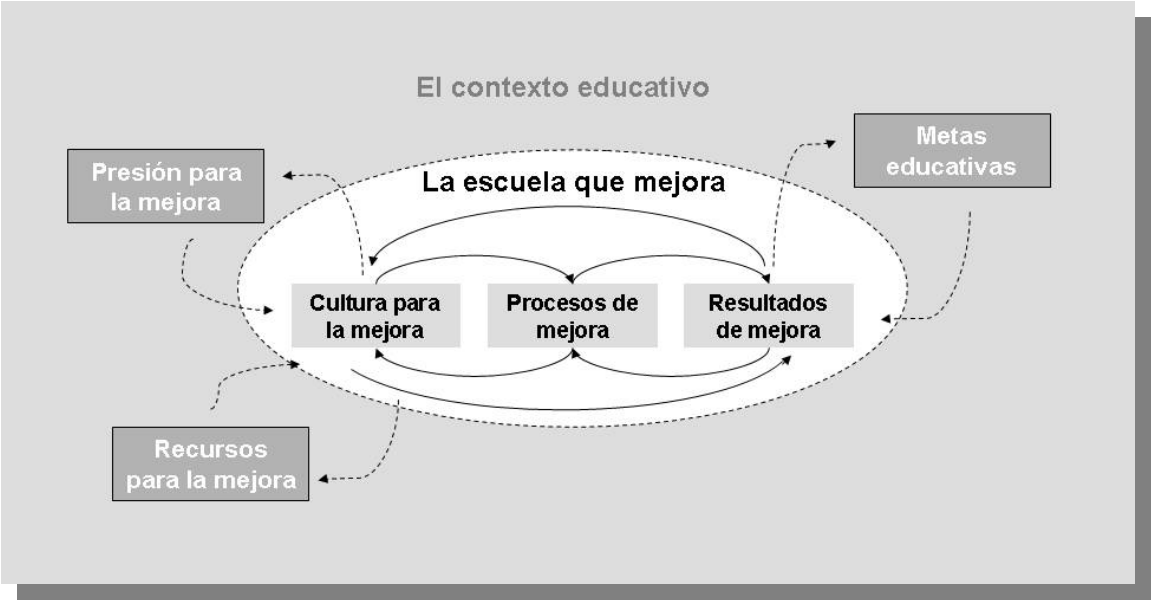


Figura II.6. El proceso de Mejora de la Eficacia de la Escuela, según Muñoz-Repiso y Murillo (2003).

Muñoz Repiso y Murillo (2003), consideran que la mejora de la eficacia escolar se refiere a un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado, así como la propia capacidad de la escuela para gestionar el cambio. De esta forma, junto con el objetivo final, o de eficacia del programa de mejora, que debe ser necesariamente el desarrollo del alumnado en cualquiera de sus aspectos, es preciso que el programa considere una serie de objetivos intermedios u objetivos de mejora, que son los que van a contribuir a que se alcance el objetivo final.

La línea discontinua alrededor del centro escolar que mejora, que ocupa el centro del marco, refleja que el proceso de mejora así como sus condicionantes, están definidos por el contexto educativo del país. Además de esto, señala Murillo (2003) que existen tres elementos básicos para la mejora de la escuela: presión para la mejora, como los resultados de evaluaciones externas, las presiones sociales o las exigencias normativas; recursos para la mejora, como la autonomía, los recursos económicos y las condiciones de trabajo diarias y la ayuda local; y por último metas educativas que existen en el contexto educativo, como los objetivos educativos reflejados en el currículo nacional o regional.

Dentro del centro educativo resultan esenciales los conceptos de *cultura para la mejora, procesos de mejora* y *resultados de mejora*. Los tres están interrelacionados e influyen constantemente los unos sobre los otros.

La *cultura de mejora* es la base en la que los procesos se desarrollan. Entre los factores que la conforman se encuentra la presión interna para la mejora; la visión y las metas compartidas por la comunidad escolar; la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje; la historia o historias previas de mejora del centro; el compromiso y motivación de la comunidad escolar; la existencia de fuerte liderazgo; la estabilidad del profesorado; y el tiempo empleado para la mejora.

Los *procesos de mejora* están conformados por las fases tradicionales del cambio escolar, desde la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de las áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, la evaluación, hasta la institucionalización. Estas fases son cíclicas, se solapan y, en ocasiones, se repiten a lo largo de proceso.

Por último, los *resultados de mejora* constituyen los resultados intermedios que el centro debe conseguir para alcanzar la mejora del rendimiento de los alumnos, considerado como desarrollo académico, social y afectivo. Constituyen una de las aportaciones más evidentes de la eficacia escolar en el modelo, dado que son los factores de eficacia encontrados en investigaciones anteriores. Básicamente, serán los cambios tanto en la calidad del centro, como en la calidad docente.

Murillo (2003) señala que junto a la existencia de un cambio planificado, existen cinco factores que se han mostrado relevantes para la mejora escolar.

- *La escuela como centro del cambio - el cambio centrado en la escuela.*

El centro debe ser sensible a la presión externa para la mejora, debe hacerla suya, y a partir de ahí debe generar una experiencia de mejora de la escuela realmente satisfactoria. La puesta en marcha de una reforma, o los planes de mejora de centros impulsados por la Administración, pueden considerarse como presiones externas que han favorecido interesantes experiencias. De igual forma, es frecuente que una presión interna, tal como la insatisfacción de un grupo de docentes, la situación problemática de algunos alumnos o las presiones de los padres, genere un movimiento de reflexión en la escuela que provoque un proceso de cambio. Sea como fuere, es la escuela en su conjunto quien debe asumir la necesidad del cambio y comprometerse con él. El cambio debe dirigirse a la escuela en su conjunto y a los diferentes elementos que la componen: el alumno, el profesorado, las aulas, la organización...

- *El cambio depende del profesorado*

Uno de los grandes expertos del movimiento de Mejora de la Escuela, Michael Fullan (2000) señala que el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen; es tan sencillo y tan complejo como eso. Se utiliza el término de *cultura escolar* para recoger el conjunto de elementos que forman lo que los docentes hacen y piensan, y modificar esa cultura es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora.

- *El papel determinante de la dirección*

Otro de los elementos sobre los que hay consenso para la consecución de un proceso exitoso es el papel determinante que juega la dirección del centro.

- *La escuela como comunidad de aprendizaje*

Desde que Peter Senge (1992) popularizara el concepto de *aprendizaje organizativo* u *organizaciones que aprenden* en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas encontrando en ellas un excelente campo de desarrollo, como hemos señalado. Desde entonces están apareciendo un buen número de trabajos sobre el tema.

- *Cambiar la forma de enseñar y aprender*

El movimiento de investigación de Eficacia Escolar está prestando últimamente mucho interés a lo que ocurre dentro del aula y muchas de sus condiciones son aplicables también a la mejora de la escuela. Resulta de sentido común defender el papel fundamental que tiene el comportamiento del docente en el desarrollo del alumnado. Cuatro ideas generales para la intervención del profesor en el aula según Murillo (2003) que deben ser adaptadas a cada situación particular son:

a) *Centrarse en habilidades de orden superior*. Lo importante no es sólo poseer información, sino ofrecer los recursos para que el alumno pueda desarrollarse por sí mismo.

b) *Utilizar una amplia variedad de estrategias, metodologías, técnicas y procedimientos de evaluación*.

c) *Preocuparse por la autoestima de los alumnos,* demostrada la estrecha relación entre la autoestima de los estudiantes y su buen rendimiento académico, así como sobre su mayor desarrollo social.

d) *Tener altas expectativas para los alumnos*. Este elemento es uno de los factores de eficacia hallados.

En un sentido más amplio Hargreaves y Fink (2006, p. 43) proponen:

> Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos…Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

En el año 2007 se publica el International Handbook of School Effectiveness and Improvement, editado por Tony Townsend, (Townsend et al, 2007), investigador norteamericano y figura del área de escuelas efectivas a escala mundial, en el que se discute sobre la dirección que está tomando la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar y su contribución a las políticas educativas destinadas a los sectores menos privilegiados de la población. En dicha obra se debate sobre los límites que presentaría la base actual de conocimiento del paradigma de la efectividad para alimentar la política y práctica educativas en contextos de desventaja y también se ofrecen los avances de la investigación en mejora escolar, otorgando atención a los efectos de los contextos sociales y económicos sobre la actividad de las escuelas, con el propósito de producir conocimiento para elaborar modelos y políticas contextualizadas de intervención.

Señala Carrasco Rozas (2008), sintetizando la obra de Townsed, que se tiende a coincidir, aunque con matices, en torno a lo infructuoso que ha resultado introducir políticas educativas de mejora escolar, aplicando modelos de buenas prácticas que fueron diseñadas sobre la base de factores claves de efectividad escolar, sobre todo en escuelas que atienden a poblaciones vulnerables.

Por nuestra parte somos partidarios de la necesidad de transformaciones surgidas desde dentro de la escuela, y por tanto pensadas para satisfacer las necesidades de cada escuela en particular; sin embargo sería conveniente también

mirar hacia fuera de la escuela, con objeto de conocer prácticas de excelencia en otros centros que pudieran ser trasladadas a nuestra propia realidad.

II.9. CONCLUSIONES

Para un mejor conocimiento de la escuela actual, dada su complejidad, se requieren perspectivas integradoras que nos proporcionen información de sus aspectos, tanto formales, como informales.

En un análisis de la realidad actual de las escuelas se constata que, para dar respuesta a la realidad social, en los últimos años las posibilidades de autonomía y participación en las mismas han ido en aumento en la mayor parte de los países europeos, incluida España.

En virtud de su autonomía, el establecimiento de metas claras, públicas, consensuadas y compartidas, reflejadas en proyectos educativos propios de cada centro, ha de ser la base de todos los proyectos y actuaciones que den vida al mismo. Es necesario para su puesta en marcha contar con recursos humanos y materiales, sin embargo, sólo con los recursos no se obtienen las metas deseadas.

La participación y el compromiso serán requisitos para un buen funcionamiento de los centros. La planificación colaborativa y el trabajo colegiado son necesarios para conseguir el cambio y asegurar la estabilidad del mismo en la organización. No tienen sentido las actuaciones aisladas del profesorado; es necesario compartir el conocimiento de que se dispone dentro de la organización, así como el conocimiento que posee el entorno y que puede contribuir a mejorar los logros de la escuela. Las redes de escuelas son una posibilidad.

Son necesarios por otra parte procesos de revisión que nos aporten el feedback oportuno para mejorar aquellos aspectos cuyo desarrollo no se considera suficiente. Evaluación por otra parte externa, teniendo en cuenta las características de cada contexto, con objeto de no perder las referencias, y fundamentalmente interna, para detectar aspectos susceptibles de mejora.

No albergamos la más mínima duda sobre el papel de la dirección escolar como facilitadora y dinamizadora del cambio en la institución. Dirección escolar que por otra parte debe centrarse en el aprendizaje del alumnado, ya que éste ha de ser el objetivo fundamental de la escuela, sin olvidar por ello que dicho aprendizaje ha de hacerse en términos de igualdad y justicia social, con la intención de conseguir mejores ciudadanos en la sociedad del siglo XXI.

Tras el análisis de la literatura consultada, así como de nuestra experiencia como docente de más de dos décadas, la segunda de las cuales también se dedicó a la dirección escolar, consideramos que el cambio en la escuela es necesario, ya que así lo requieren los continuos cambios sociales que se producen, así como las nuevas exigencias y condicionantes que se plantean al sistema educativos. El cambio sin embargo, es una empresa compleja.

Hemos de tener en cuenta que los centros educativos sólo son similares en su apariencia, razón por la que las propuestas de cambio deben ser lo suficientemente

flexibles como para reflejar las peculiares necesidades y los intereses de cada centro. Los éxitos de los demás centros han de ser tenidos muy en cuenta, y nos han de servir como referentes, sin embargo es necesaria su adaptación si queremos aplicarlos a otras realidades.

Tenemos claro también que la mejora que pretendamos para la escuela ha de referirse al centro en su conjunto y no a pequeñas unidades, como cambios en la metodología, nuevos recursos u otros. Ha de implicar a todo el centro y ha de llegar al aula, pues no debemos olvidar la importancia que en los resultados de los alumnos y alumnas, que tanto preocupan en la actualidad, tienen los procesos y el clima del aula.

CAPÍTULO III

HACIA UNA DIRECCIÓN ESCOLAR COMPETENTE

En el capítulo anterior hemos ido analizando las características de la escuela de comienzos del siglo XXI, una escuela sujeta a continuos cambios y a la que cada vez se le piden mayor número de responsabilidades para conseguir un mejor desarrollo y funcionamiento de las sociedades. Hemos ido describiendo asimismo los diferentes elementos que se han de tener en cuenta al analizar un centro educativo, así como su dependencia e interrelaciones. Es en este entramado de elementos donde mencionábamos la dirección como el órgano encargado de conseguir la máxima funcionalidad entre los órganos institucionales, las estructuras de la organización y funcionamiento y el sistema relacional. La dirección escolar es un elemento clave intermediario entre la clase, la escuela y su entorno, así como el sistema educativo en su conjunto, por ello es esencial contar con una dirección efectiva para mejorar la eficacia y la igualdad en la preparación del alumnado.

Es necesario por tanto abrir un nuevo capítulo en que trataremos de analizar el papel de la dirección en la escuela actual, sus tareas y limitaciones, las exigencias y presiones a las que se ve sometida, la relación entre dirección y liderazgo… y otras cuestiones que consideramos pueden ofrecernos una amplia perspectiva de la misma, fundamentalmente a nivel nacional, pero también en otros países de nuestro entorno. Creemos que es fundamental conocer y definir todos estos aspectos para sentar las bases de nuestro tema de estudio, la formación inicial que necesitan los directores y directoras escolares.

III.1. DEL MODELO DE SOCIEDAD AL MODELO DIRECTIVO

Dado que el interés de nuestro trabajo se centra en describir la situación actual de la formación inicial para la dirección escolar, consideramos necesario establecer previamente una relación entre modelo de sociedad actual, modelo educativo, modelo organizativo y modelo directivo, para concluir finalmente en el tipo de formación necesaria en la actualidad para iniciarse en las exigencias que, para el director o directora escolares, supone la imbricación de los anteriores modelos.

Como hemos venido señalando, los cambios que se producen en la sociedad influyen continuamente en las escuelas, de tal manera que cambian no sólo las características personales, sociales y culturales de la comunidad educativa que la integra y del entorno en el que está inmersa, sino que cambian también las posibilidades que le ofrece el sistema educativo y la propia sociedad, así como las exigencias que se le plantean en cada momento.

Nos encontramos de esta forma ante una escuela sometida a continuos cambios para adaptarse y responder a las expectativas y valores de la sociedad. Ésta espera de la escuela que tenga éxito y el éxito dependerá a su vez de la respuesta que sea capaz de ofrecer a las expectativas que de ella tenga la sociedad.

La relación entre modelo de sociedad y modelo de educación es evidente; uno de los fines sociales de la educación será transmitir el modelo social que la propia sociedad se ha fijado y por ello tanto ésta, como el gobierno que la representa, han de encargarse de generar las condiciones para que su ideal se perpetúe a través del mejor medio disponible, la educación.

Es necesario, llegados a este punto, establecer la conexión que permita que el ideal educativo llegue a todos y cada uno de los miembros de una sociedad. Surge de este modo la estructura organizativa, jerárquica o no, a través de la cual se repartan funciones y competencias para conseguir el desarrollo de los ideales establecidos. Nos encontramos por tanto ante el modelo organizativo, condicionado a su vez por el modelo educativo y el modelo social, y que determinará el tipo de estructura organizativa.

Ya hemos señalado en otro punto de nuestro trabajo, al hablar de la escuela como organización, *la dificultad de que se dé un ajuste rígido entre los elementos de su estructura o entre las conductas de las personas y los equipos* (Antúnez, 2000b, p. 20), a lo que suele añadirse que no siempre existen normas claras en los establecimientos escolares. Todo ello da lugar a su caracterización como *organización débilmente articulada*. Por otra parte, en esta organización los maestros y maestras suelen ejercer su tarea principal, la docencia, de manera aislada en su aula, por lo que su visión de lo que ocurre en la escuela es parcial.

Es necesario en la situación antes descrita proporcionar coherencia y complementariedad a las actuaciones profesionales aisladas. Esto se podría conseguir a través de reuniones muy frecuentes para alcanzar acuerdos o a través de una instancia cuya labor sea la de dotar de coherencia a los procesos aislados que tienen

lugar en el aula. Estas tareas de dinamización, motivación, coordinación de actividades, entre otras, que corresponden a las labores directivas, son imprescindibles en cualquier organización

La figura del director o directora será así la cabeza visible de la estructura organizativa y su protagonismo vendrá condicionado por el modelo organizativo de que se trate. En palabras de Viñao (2004, p. 368)

> La forma de concebir y configurar esta función guarda una relación estrecha con conceptos e ideas clave de la organización escolar tales como, entre otros, los de autoridad, liderazgo, gestión, participación y autonomía. Además, su configuración, por lo que respecta a la formación, cualificación o requisitos exigidos a quienes pretendan desempeñar dicha tarea, a su selección y a las funciones que se les asignan, no sólo define el modelo de dirección escolar que se tiene en la mente o se prescribe en un momento determinado, sino también el de la organización escolar asimismo propuesta o prescrita.

Las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema educativo han impulsado un cambio progresivo en el propio concepto de dirección de los centros, de tal forma que los directores y directoras, además de tener que realizar las tareas clásicas inherentes al cargo, tengan otras mucho más complejas como las de dinamizar, coordinar y liderar a un grupo humano heterogéneo y complejo, de manera que se facilite la planificación y desarrollo del proyecto educativo de cada centro. Por tanto la función directiva aparece como pieza clave en la organización para lograr la definición y gestión del proyecto educativo de cada centro.

Consideramos pues evidente admitir la necesidad de la función directiva en la organización educativa, aceptando con ello un conjunto de tareas que le son propias, que son diferentes a la docencia, y que son además, necesarias en la misma. En palabras de Antúnez y Gairín (2006, p. 235)

> Un conjunto de tareas, sin duda, imprescindibles en cualquier grupo organizado son las correspondientes a la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo: es decir, las tareas directivas.

Nos hemos acercado de este modo a la función directiva cuyo concepto dependerá del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones. Podemos imaginar que nada tienen que ver el concepto de dirección desde una perspectiva estructural con su enfoque desde perspectivas más simbólicas. Para nosotros, de acuerdo con Antúnez (2000b, p. 24) *dirigir un centro escolar consiste en la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos y alumnas.*

Antúnez (2004a, p. 115) señala que el ejercicio de la dirección da lugar a múltiples acciones e interacciones entre los integrantes de la organización, interacciones que originan que:

- Se establezca una relación entre diversas personas, en la que la influencia y el poder están repartidos de forma desigual.

- Se desarrolle un intercambio psicológico o económico entre quienes dirigen y quienes obedecen, en alguna medida consentido por las personas dirigidas.
- La comunicación adquiera una importancia considerable en estos procesos.
- La eficacia de quienes dirigen guarde una relación entre estos tres elementos: *a)* el rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos; *b)* la consecución de los objetivos de la organización, y *c)* la satisfacción de las necesidades y expectativas de los miembros del grupo.

Las posibilidades que tiene un directivo escolar para orientar las conductas de los demás, motivarles e influir sobre ellos para conseguir los objetivos de la organización, se basan en el poder que él mismo percibe que posee, así como el propio grupo, además de en el poder que realmente tiene. Sin embargo, la eficacia de un directivo no sólo dependerá de su capacidad para conseguir los objetivos de la organización, sino también de su influencia en las actitudes de las personas que colaboran en la organización, así como por la satisfacción de sus necesidades de desarrollo personal y profesional. Antúnez (2000b, 2004) desarrolla las posibles fuentes de poder de los directivos escolares, siendo éstas:

- El poder de posición que es aquel que se tiene y se reconoce a una persona por la posición que ésta ocupa en la estructura de la organización.
- El poder personal, relacionado con determinados rasgos de la personalidad o características de las personas que dirigen.
- El poder de experto que se configura a través de la pericia o la competencia profesional. Poseen este poder las personas que están muy formadas y actualizadas en relación al trabajo que desempeñan.
- El poder de oportunidad que viene dado por las circunstancias que posibilitan el acceso a un cargo directivo o el ejercicio satisfactorio de la dirección.

Pensamos que las personas que dirigen deberían preocuparse por el mantenimiento de su poder en la organización con la intención de promover mejores prácticas educativas en la misma. De las fuentes que hemos descrito sería fundamental el desarrollo del poder de experto y el poder de oportunidad, por tanto la formación del directivo se presenta como crucial para obtener poder en la organización, y a su vez el modelo directivo condicionará las oportunidades para desarrollarlo.

La influencia de la dirección es pues un factor clave en la vida de los centros y las repercusiones de su trabajo son fundamentales en el mismo. López Yáñez (2003) señala que el director o directora posee una posición privilegiada desde su rol institucional para orientar, movilizar, dinamizar y encauzar los procesos que se articulan en la red social del centro, dándole una idiosincrasia particular. Insistiendo en la importancia de la dirección, incluso en la captación de clientes, señala Gairín (1995, p. 10):

> La función directiva aparece como un elemento de primer orden para vertebrar la identidad de los centros, para lograr la diferenciación adaptada de su proyecto a las condiciones de su desarrollo y para luchar, incluso, por la captación de clientes, apoyados en la imagen de calidad que producen.

En consecuencia, modelo de sociedad, modelo educativo y modelo organizativo están interrelacionados y necesitan a su vez de un modelo directivo capaz de responder a las exigencias y necesidades que los anteriores le plantean. Cada modelo directivo exigirá un perfil de director o directora que le permita responder eficazmente a las demandas que le planteen la sociedad y la Administración. En este sentido Bernal (1999), Estruch (2002), Teixidó (2007a), Aramendi y otros (2009) ponen sobre la mesa la relación determinante entre el modo de acceso a la dirección y la posterior actuación de los directivos. Recogemos, por parecer especialmente significativas las palabras de Estruch (2002, p. 144):

> Todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, éstas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director.

Respecto al modelo directivo, Moreno (1996); Aramendi y Buján, (2000); Fernández Serrat, (2002); Estruch, (2004) y Bernal, (2004) señalan que no parece razonable plantearse el acceso a la dirección sin tener en cuenta el modelo directivo del que emana.

Por otra parte, Teixidó (2007a) señala que el estatus de los directivos y, por tanto, el modelo directivo, son elementos claves en el debate que a lo largo de los años se ha producido sobre la profesionalización de la dirección escolar. Entiende dicha profesionalización como una preparación para el ejercicio de la función, y no en el sentido de hacer de la dirección una profesión, ocupando por tanto la formación en dicha profesionalización un puesto clave. En España ya se manifestaron partidarios de dicha profesionalización autores como: Alvarez, 1994; San Fabián, 1991; Antúnez, Gairín, Teixidor o Rul (1991), citados por Gairín (1995).

Ante la profesionalización Teixidó (2007a, p. 40) señala dos posibles alternativas:

- Optar por la profesionalización absoluta de los directores y directoras, con independencia que se articule o no en un cuerpo de funcionarios, supone la existencia de un colectivo con entidad y con voz propia: estatus profesional, defensa de intereses corporativos, asociaciones de directivos, representación del colectivo en organismos e instancias sociales, etc. El proceso de acceso al cargo coherente con este modelo debería basarse en la selección en base a criterios de formación, experiencia previa y, sobre todo, competencia profesional.
- Optar por un modelo sociopolítico supondría apostar por un directivo que compagina la dirección y la docencia, que ejerce el cargo temporalmente y, por tanto, que conserva una mayor proximidad con el colectivo docente del que procede y al que volverá una vez concluido el tiempo de estancia en el cargo.

> Se trata de un perfil orientado a buscar el consenso entre los diversos miembros de la comunidad educativa, en base a la negociación y al compromiso en torno a un proyecto colectivo. El proceso de acceso coherente con este modelo es la elección/designación a cargo de la comunidad educativa, en la cual tiene una importancia clave el profesorado.

Por otra parte, Teixidó (p. 41) ante los continuos debates en España sobre la conveniencia de uno u otro modelo, reflejado en diferentes Leyes Orgánicas desde mediados de los ochenta, señala que plantearse el modelo directivo supone adoptar decisiones sobre múltiples cuestiones como.

- Intención real de conferir autonomía a los centros.
- Repercusiones que se derivarían de la irrupción de los directores y directoras de los centros como nuevos interlocutores entre la patronal que serían las administraciones educativas, y los trabajadores a través de sindicatos de enseñantes.
- Materialización de la competitividad entre los centros.
- Garantías de igualdad en la prestación de servicios educativos a todos los ciudadanos.
- Papel de la inspección en un modelo directivo profesional o en un modelo plenamente participativo.
- Capacidad de tutela de la Administración sobre los centros.
- Posibilidades de dirigir una escuela desde planteamientos gerencialistas.
- Viabilidad del modelo profesional en el seno de un colectivo de funcionarios; prevención de los riesgos de burocratización.

En todos los planteamientos anteriores parece que el proceso de acceso a la dirección es la punta del iceberg de una realidad compleja y controvertida; es la parte visible, la que se manifiesta en la realidad cotidiana de los centros y la que se regula normativamente. Pero no puede incidirse en ella sin tener en cuenta la parte invisible, la que se encuentra sumergida. Teixidó (2007a, p. 41) señala:

> Desde esta perspectiva parece urgente un debate serio y sincero sobre el modelo directivo, donde se contemplen las diversas alternativas de cambio y, también, se valore la viabilidad de cada una de ellas. Es probable que al final del debate se llegue a la conclusión de que existen modelos teóricos y prácticos mejores. Entonces será el momento de plantearse si son viables en nuestro sistema educativo, en la cultura escolar imperante y, en definitiva, en la sociedad española. En este escenario, reconocer que existen modelos que aún pudiendo ser teóricamente mejores no son viables en nuestro contexto (o que generan prevenciones y suspicacias razonables en torno a las posibles deformaciones y efectos indeseados que se generarían a raíz de su puesta en práctica) puede resultar un ejercicio de humildad y de higiene mental muy saludable.

Hemos de admitir por otra parte que cada modelo de sociedad, educativo, organizativo o directivo, no surge de la nada, sino que es consecuencia del anterior y a su vez será la base donde se edificará el siguiente. Por esta razón nos parece necesario en nuestro estudio hablar de la evolución histórica de los modelos y no solamente limitarnos a analizar el modelo directivo actual. Ello nos permitirá conocer

no sólo la situación actual, sino entender qué factores influyeron en su configuración, así como también entender a qué tipo de institución representa la dirección y qué demandas solicita a ambas la sociedad en cada momento.

Parece oportuno por tanto, antes de describir la realidad de la dirección escolar en España en el momento actual, hacer un análisis diacrónico de la misma, que nos permita entenderla a partir de los momentos históricos y sociales en que se ha ido perfilando. En este sentido recurriremos a las diferentes normativas con que ha sido regulada la figura del director escolar, relacionándolas con otros hechos relevantes para la escuela y la organización y que de un modo importante pudieron afectar a la figura del director o directora. El análisis comparativo nos permitirá entender las motivaciones y expectativas de los actuales directores y directoras, así como las limitaciones a que se ven sometidos.

Hemos de señalar que lo más explícito de que disponemos sobre la dirección escolar son los documentos legales que la han regulado y que a su vez son el reflejo de la sociedad en que se gestaron, sin embargo, hemos de ser conscientes de que la figura del director o directora del centro se ha visto sometida a otros aspectos menos explícitos como culturas escolares dominantes o relaciones entre miembros de la comunidad, entre otros. La tarea no parece sencilla, pues los modelos parece que han sido muy diferentes, como señala Viñao (2004, p. 367):

> Ambos análisis desvelan la existencia de cuatro modelos ideológicos de dirección escolar: el jerárquico-burocrático tradicional en el que la dirección es una agencia de la administración educativa, el participativo-democrático, el del liderazgo pedagógico y el del manager o gerente. Cuatro modelos que implican políticas educativas diferentes, a los que habría que añadir el peso e influencia en determinados momentos históricos del modelo gremial-corporativo defendido en general por los maestros de enseñanza primaria y los profesores de educación secundaria.

Consideramos por otra parte que nuestro análisis sería incompleto si no ampliáramos nuestro horizonte hacia el exterior con objeto de conocer cuál es la realidad fuera de España, y analizar cómo han respondido los países más cercanos a nuestro contexto a las demandas que se le plantean. Nuestro objetivo no será trasladar íntegra su estrategia a nuestra realidad, pero sí contrastar la información obtenida y por qué no, integrar algún dato que pudiera resultar interesante.

Según todo lo anterior nuestra propuesta será analizar los distintos modelos de dirección a través de:

- Procedimiento de *acceso al cargo*, con las condiciones y requisitos que se le imponen en cada momento, entendiéndolo como un buen medio para conocer cuál es el director o directora que se pretende conseguir en cada etapa de nuestra historia o en países cercanos a nuestro entorno.
- *Funciones o competencias*, entendidas éstas *como incumbencia, obligación y cargo de hacer algo,* que corresponden a la dirección como signo evidente de la autonomía que disfruta respecto a los poderes institucionales.
- El panorama queda totalmente definido con el análisis de la *formación* que se le pide al director o directora para el desempeño de las tareas que se le

asignan. Este punto lo trataremos más profundamente en el siguiente capítulo de nuestro trabajo

III.2. DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS MODELOS DE DIRECCIÓN EN ESPAÑA

Como hemos señalado anteriormente, el modelo directivo en íntima relación con el modelo organizativo, han de ser analizados desde aspectos formales y no formales para conocer su total identidad. Ya hemos apuntado también que los textos legales son las únicas fuentes históricas que nos permiten conocer la dirección escolar desde sus orígenes en España, así como los aspectos que nos interesan de la institución educativa en cuestiones que a la dirección pudieran afectarle. Por esta razón dichos textos, además de algunas investigaciones realizadas sobre la historia de la dirección escolar en España, serán la base de nuestro análisis.

Las leyes y normas publicadas a lo largo del siglo XX y en los primeros años del XXI han ido configurando un perfil directivo como consecuencia de los procedimientos de selección, funciones o competencias y formación para el ejercicio del cargo, hasta llegar al modelo actual. Esta evolución, que se produce en paralelo al contexto político y social, y a su vez es generadora de estudios y análisis sobre la organización, culmina en las Leyes Orgánicas promulgadas en los últimos años y que han configurado el modelo de dirección vigente en la actualidad.

III.2.1. LA DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA ANTES DE LA DEMOCRACIA

Para analizar la aparición de la figura del director escolar hemos de diferenciar tanto el momento, como las circunstancias y el proceso, en las etapas de primaria y secundaria.

En la enseñanza secundaria la figura del director surge a la misma vez que se crean los Institutos, siendo el primero de ellos el creado en Palma de Mallorca en 1835. Estas enseñanzas tenían para el desarrollo de la figura del director tres modelos a su disposición[5] en los que nadie ponía en duda la existencia de esta figura en la organización. Como señala Viñao (2004, p. 371):

> De un modo u otro nadie discutió y todos dieron por supuesto, desde el inicio, que los Institutos de segunda enseñanza debían tener un director, que dicho director debía ser nombrado por el gobierno y que, junto a él, habría en determinados casos un vicedirector y, además, un secretario, un claustro o junta de profesores de funciones limitadas - salvo en el sexenio democrático (1868-1874) - y un consejo de disciplina, organismos ambos presididos por el director. Esta sería la estructura organizativa básica - no discutida - de los Institutos desde prácticamente su aparición.

[5] Según señala Viñao (2004), un modelo era el de las universidades, presididas por un rector, nombrado por el gobierno; otro modelo, asimismo en el sector público, eran los Colegios de Humanidades creados por el Reglamento general para las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades de 16 de enero de 1826, en cuyo artículo 86 se decía que sus directores serían nombrados por el Rey a propuesta de la Inspección General de Instrucción Pública; otro modelo a su disposición, por último, era el de los colegios privados con un director al frente de los mismos, ya se tratara del mismo propietario o de alguien nombrado por la institución o persona propietaria del establecimiento.

Desde el comienzo el director de los institutos era nombrado por el gobierno y tiene una posición débil frente a la Administración y fuerte en relación con los padres, los profesores y los alumnos, así como una importante autonomía jurídica, económica y en relación con el nombramiento del personal. Esta autonomía la irían perdiendo a lo largo de los siglos XIX y XX frente a la Administración central. La centralización y dependencia gubernamental, así como la pérdida de autonomía, reforzada por la creación en bachillerato de la inspección como cuerpo independiente, se vieron reforzados por razones ideológicas durante la dictadura franquista.

En la enseñanza primaria, al contrario de lo que sucedió en el bachillerato, la dirección escolar no es tan antigua como los establecimientos docentes, las escuelas, de dicho nivel educativo. Ni siquiera tan antigua como el mismo nivel educativo. La escuela de educación primaria del siglo XIX en España, llamada escuela unitaria, se caracterizó por la presencia en un solo aula de alumnos de edades diferentes con un solo maestro. Esta escuela no necesitaba la figura de un director.

El Plan de Escuelas de 1825 estableció las Juntas Locales[6], primer organismo oficial encargado de promover la creación de escuelas y de supervisar y dirigir las mismas. Las funciones de las Juntas Locales son ampliadas en normativas posteriores. Posteriormente la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano, establece y regula por primera vez con criterios generales la enseñanza en España.

Sería el nacimiento e introducción de la escuela graduada, en los primeros años del siglo XX, en la que en un mismo grupo escolar habrá diferentes aulas y maestros con alumnos clasificados según la edad o el nivel académico, y que irá progresivamente sustituyendo a la unitaria, lo que marcará el inicio de la dirección escolar en España, según todos los autores. La razón está clara, es necesaria una figura que coordine la actividad en las diferentes aulas y también conseguir un reparto de responsabilidades. Nace con ello la figura del directivo con una primera referencia en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas y unas competencias diferentes a las del docente (Bardisa, 1995).

Onsalo y Uroz (1898), citado por Gairín (1995, p. 243), hace por primera vez una referencia en la literatura a la función directiva en las Escuelas de Patronato y las Normales:

> El gobierno y dirección de la Escuela corresponde al Claustro de Profesores, pero el Director es quien tiene a su inmediato cuidado el orden interior del Establecimiento y quien debe velar porque se sostenga la más severa disciplina entre profesores, alumnos y dependientes; le corresponde ejecutar los acuerdos que tome el Claustro, con el que debe proceder de acuerdo en cuanto se refiere a la dirección de la enseñanza y disposiciones que deben adoptarse para su mejoramiento; la de llevar la correspondencia oficial con las Autoridades, y ha de entenderse con los padres de los Alumnos en cuanto concierne a la conducta y proceder de estos, y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición del material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado.

[6] Su composición varía según la situación política, pero siempre están presentes personas representativas de las instituciones de la localidad (Ayuntamiento, Iglesia, Sanidad) y personas relacionadas con la enseñanza.

Destacamos con Murillo Barrios y Pérez Albó (1999, p. 10) cómo la figura del directivo nace con funciones administrativas, organizativas y de relación parecidas a las actuales, salvando las diferencias históricas, además de tareas ejecutivas, siempre subordinadas estas últimas a órganos colegiados. La aparición de la figura del director supuso una reestructuración del poder escolar y administrativo.

En este sentido, será fundamental la aplicación del Decreto de 6 de mayo de 1910, que inicia el traspaso del modelo graduado a otras escuelas públicas, además de las anejas a las Normales, puesto que en él por primera vez se hace referencia a la categoría de director:

> El personal de cada escuela graduada se compondrá de un Maestro-Director o Maestra-Directora y de tantos Maestros o Maestras de sección como sean necesarios. La categoría de los Maestros-Directores y de la forma de provisión de sus plazas serán distintas que las de los Maestros de sección.

En el mencionado Decreto no se especifican las funciones del director, pero sí quedan recogidas por primera vez en la Real Orden de 10 de marzo de 1911.

Respecto a las condiciones que deberán darse para ser nombrado director o directora, quedan reguladas en el Real Decreto de 25 de febrero de 1911. Entre ellas, se considerarán méritos especiales haber obtenido becas de ampliación de estudios en el extranjero y haber publicado obras originales de pedagogía o referentes a la organización escolar. La formación con que cuenta el director o directora se considera pues, importante para su nombramiento.

La Real Orden de 28 de marzo de 1913 regula la transformación de las escuelas unitarias en graduadas y en ella se señalan la coordinación pedagógica y la función administrativa como elementos globales de la función directiva.

En los años siguientes no se hace ninguna modificación a la dirección de escuelas hasta el Reglamento de Escuelas Graduadas de 9 de septiembre de 1918.

Hemos de señalar que la lenta implantación de la escuela graduada en España fue consecuencia de resistencias y obstáculos tales como: la necesidad de crear edificios específicos para la función que habían de desempeñar; la resistencia de los propios maestros a aceptar la nueva organización, dado que debían coordinar su tarea con otros compañeros y someterse al control inmediato y directo del director frente al más remoto del inspector; o la gran cantidad de población rural que había en nuestro país. La suerte que corrió la figura del director en educación primaria estuvo en íntima relación con la de la escuela graduada; en palabras de Viñao (2004, p. 377):

> La suerte de este nuevo puesto estuvo pues ligada, desde sus inicios, a la del modelo de organización escolar al que debía su existencia.

Respecto a los requisitos que se pide a los primeros candidatos a la dirección escolar, en los diferentes concursos de méritos o/y oposiciones para acceder a la dirección escolar, la formación del candidato se valoraba especialmente, reflejada ésta en Titulaciones o en experiencia docente, variando en función del gobierno en ese momento.

Durante la Segunda República en España aparecen los primeros atisbos de designación democrática del director; se trataba de designar director de un centro de

primaria de menos de seis unidades, al propuesto por el Claustro. Si la escuela fuese de más unidades se exigía la posesión de la Licenciatura o Doctorado en Pedagogía. Según lo anterior, se puede considerar la importancia que se dio a la formación en estos momentos, así como el peso específico de la decisión colegiada, desde los propios centros sobre la designación del director o directora.

Tras la guerra civil, la nueva Administración educativa regula la dirección de centros docentes no universitarios en España. A partir de este momento los directores escolares eran nombrados de entre los adictos al Régimen, y seleccionados en virtud de méritos no profesionales sino políticos. Respecto a la educación primaria, la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, y el Estatuto de Magisterio de 1947, regulan claramente la figura del directivo. Respecto a la secundaria, se aprueba la Ley de 20 de septiembre de 1938 que regula el gobierno y administración de los centros oficiales. Posteriormente la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 hace algunos cambios en el acceso y funciones de la dirección.

El 21 de diciembre de 1965 se aprueba la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria, en la que se crea el Cuerpo de Directores Escolares como Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado. Posteriormente, el Decreto de 20 de abril de 1967 aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. Esto supuso un gran cambio para la figura del director, ya que para el ingreso en dicho Cuerpo era necesario superar dos fases eliminatorias: una oposición, a la que podían presentarse maestros con cinco años de servicio y licenciados desde dos años antes, al menos, y un curso de formación para los que superaran la prueba. Tanto en la oposición como en el curso posterior se ponía el acento en una triple formación cultural, pedagógica y psicológica, así como, de un modo especial, en las cuestiones de organización escolar y en las llamadas *técnicas de dirección*. Beltrán (1991) señala que el reforzamiento, en la enseñanza primaria, de la figura del director escolar durante la década de los 60 del siglo XX ha de contextualizarse en el relativo predominio de la concepción pedagógica y organizativa *tecnoburocrática,* es decir, como una combinación de tecnocratismo y burocratización basada en una tecnología de la enseñanza de intención eficientista y orientación mecánica.

Nos encontramos por tanto ante un intento de profesionalizar la figura del director o directora escolar que reconoce la formación general a través de la experiencia, y la formación específica como necesidad para el ejercicio del puesto de director. El nuevo modelo directivo según Bernal (1999, p. 540) es autoritario y burocrático. Regulaban, en un contexto político y educativo autoritario y no participativo, una dirección que unía a tales características una clara profesionalización tecnocrática.

El 4 de agosto es aprobada la Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa con la finalidad de que el sistema educativo nacional asumiera la responsabilidad de proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona a la educación y también atender a la preparación especializada del gran numero y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Esta Ley y el Decreto

de 1974 que la desarrolla, declaran el cuerpo de directores, cuerpo a extinguir, y reglamentan específicamente el ejercicio de la función directiva.

En síntesis el director o directora siguió siendo en la ley de 1970 un agente de la Administración, débil ante la misma, que concentraba todo el poder de decisión del centro docente, tanto en el nivel de la educación básica como en el de las llamadas enseñanzas medias. Además, ocupaba el cargo con carácter temporal, es decir, mientras contara con la confianza de la inspección y de las recién creadas Delegaciones Provinciales del Ministerio. La experiencia de profesionalización de la dirección fue algo efímero por tanto en la historia de la dirección en España. De esta forma, la dirección en primaria, desarrollada en el Artículo sesenta, bachillerato desarrollada en el Artículo sesenta y dos, y la formación profesional, desarrollada en el Artículo ochenta y nueve, queda regulada de la siguiente forma (LGE, 1970):

> Tanto en los centros de Educación General Básica, como en los de Bachillerato y Formación Profesional, habrá un director que será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los claustros respectivos y Consejo asesor en su caso.

III.2.2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR DURANTE LA DEMOCRACIA

La Constitución Española de 1978 refleja para la educación un marco de compromiso y concordia que, al tiempo que reconoce implícitamente el sistema mixto heredado de centros docentes públicos, centros privados y centros privados subvencionados por el Estado, proporciona el espacio normativo integrador en el que pueden convivir las diversas opciones educativas. Así, tras el derecho a la educación, se afirma la libertad de enseñanza; el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos; el derecho a la libertad de cátedra, y la libertad de conciencia. Y si se garantiza la libertad de creación de centros docentes, también se responsabiliza a los poderes públicos de una programación general de la enseñanza orientada a asegurar un puesto escolar a todos los ciudadanos. Finalmente, la ayuda a los centros docentes tiene que compaginarse con la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de esos centros sostenidos con fondos públicos.

A partir de la Constitución española de 1978 y hasta la actualidad se van sucediendo diversas Leyes Orgánicas en educación que reflejan la realidad política y social del momento en que se promulgan y en las que a su vez el modelo de dirección escolar en España se va configurando y adquiriendo nuevos matices.

III.2.2.1. TÍMIDA PROFESIONALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA LOECE

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) nace en pleno periodo de transición democrática en España. Esta Ley, comienza a regular la vida de los centros, con los matices democráticos previamente establecidos en la Constitución.

En su Artículo 24 establece una diferenciación entre órganos unipersonales y colegiados de gobierno, del siguiente modo:

> Los órganos de gobierno de los centros públicos serán unipersonales y colegiados.

> Son órganos unipersonales: el Director, el Secretario, el Jefe de Estudios, el Vicedirector, en su caso, y cuantos otros se determinen reglamentariamente, en función de las características, niveles y capacidad de los centros.
>
> Son órganos colegiados: el Consejo de Dirección, el Claustro de profesores, la Junta Económica y cuantos otros se determinen reglamentariamente, en función de las características, niveles y capacidad de los centros.

Posteriormente establece que los padres, para poder participar en los órganos colegiados de gobierno de los centros, deberán pertenecer a la asociación de padres de los mismos. Asimismo, en el Consejo de Dirección participarán dos alumnos de la segunda etapa de educación general básica elegidos por los delegados de curso.

El Artículo 25 de la LOECE (1980) establece que el director será nombrado entre profesores numerarios de educación general básica, de bachillerato y de formación profesional, en los niveles de educación preescolar y educación general básica, bachillerato y formación profesional, respectivamente. La Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la condición de director se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente.

Según lo anterior se establece un matiz en cuanto a la elección de directores y directoras; la Administración seguirá seleccionando y nombrando, pero según méritos, y capacidad, valorada por el Consejo de Dirección del centro, de aquellos profesores y profesoras del mismo, que reuniesen como requisito el tener un año de antigüedad en él. Con ello, se pretende un acercamiento a un modelo directivo siguiendo las pautas democráticas constitucionales. Esta vez para el acceso a la dirección, se exigen candidatos previos y baremos públicos de méritos. Es pues la primera ley que pone fin al carácter unipersonal de la dirección, dado que la comunidad educativa va a participar en la selección de candidatos.

Otra novedad interesante de la LOECE es que es la primera Ley promulgada para ser aplicada a primaria y a secundaria, por lo que puede considerarse como el inicio del sistema no universitario. No hay hasta este momento experiencias de concursos entre candidatos a la dirección en secundaria. En las normas publicadas y referidas a centros de secundaria más conocidas, se determina que sea el Claustro de profesores quien le proponga una terna al Gobierno para que éste designe (Baz, Bardisa, y García, 1994).

III.2.2.2. EL MODELO DEMOCRÁTICO, NO PROFESIONAL Y PARTICIPATIVO DE LA LODE

> Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4 de julio de 1985) la dirección deja de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo, potenciándose un perfil político y no profesional en el marco de un modelo muy participativo. (Aramendi, Bernal, Huegun y Teixidó, 2009, p. 2)

Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la regulación de la educación se asienta en dos principios de importancia capital en el sistema educativo diseñado por la Constitución: programación y participación. Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza,

corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares. La participación de la comunidad escolar se vehicula a través del Consejo Escolar del centro y supone una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

La LODE introduce la novedad, respecto a la anterior Ley Orgánica, de que los padres para formar parte del Consejo Escolar no necesitan pertenecer a una asociación de padres del centro.

Se produce con la LODE (1985) una importante modificación en el modelo de acceso a la dirección, pasándose de la designación por parte del Ministerio a la elección por parte de la comunidad educativa, pudiéndose presentar como candidatos para la elección la mayor parte del profesorado del centro. El director o directora del centro será elegido según este Ley por el Consejo Escolar, y nombrado por la Administración Educativa competente. Los requisitos que se establecen son:

- Los candidatos deberán ser profesores o profesoras del centro con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.
- La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.
- En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta, o en el caso de centros de nueva creación, la Administración educativa correspondiente nombrará director o directora con carácter provisional por el período de un año.

El secretario y el jefe de estudios serán profesores o profesoras elegidos por el Consejo Escolar, a propuesta de la dirección y nombrados por la Administración Educativa competente.

Fernández Serrat (2002a) establece cuatro características para el nuevo modelo de dirección escolar:

- Dirección participativa, dado que será el Consejo Escolar el que elegirá al director o directora.
- Dirección no profesional, ya que no se exige formación específica para acceder al cargo.
- Dirección remunerada, dado que el director o directora de un centro por primera vez en España reducirá su horario lectivo, percibirá un complemento económico y puntuará para concursos de méritos.
- Una dirección con carácter de provisionalidad, ya que es ajena a promoción en el Cuerpo, no garantiza la estabilidad y se vuelve a la función docente una vez concluido el mandato.

Según lo anterior, lo que más llama la atención del nuevo modelo es su caracterización como desprofesionalizado, participativo y provisional, dado que una vez terminado su mandato el director o directora volverá a desempeñar tareas docentes.

Como nuevo matiz al modelo, la primacía del principio de colegialidad frente al de unipersonalidad del modelo de gestión de centros precedente, no sólo supuso la creación de los Consejos Escolares de centro y la atribución a los mismos de funciones básicas, como la de elegir a quien debía desempeñar la dirección en los centros, sino también la configuración legal de un nuevo estilo, colegiado, de ejercer la función directiva.

III.2.2.3. UN CRITERIO PROFESIONALIZADOR EN UN MODELO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO Y JERÁRQUICO-ADMINISTRATIVO CON LA LOPEGC

La aplicación de la nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990 introdujo en los centros la cultura de la autonomía y la evaluación tomando el modelo de los países nórdicos. Ello suponía conceder posibilidades de autonomía a los centros para definir su modelo de gestión organizativa y pedagógica. Este hecho a su vez modificaba de alguna forma, y a niveles prácticos, el trabajo cotidiano de directores y directoras y por ello se solicita desde este momento un nuevo modelo directivo capaz de afrontar la nueva situación.

Por lo expuesto anteriormente y probablemente también por la ausencia de candidatos a la dirección, como señala Teixidó (2007a, p. 42), es aprobada la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC, 1995). Se reconoce en esta nueva Ley la necesidad de que los centros educativos cuenten con una persona con el grado de preparación necesario para ser capaz de estar al frente de un centro educativo que haciendo uso de su autonomía pudiera elaborar su proyecto educativo según *las características del entorno escolar y las necesidades específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas formuladas por el Claustro* (Art. 6, LOPEGC).

En relación con dichas exigencias el modelo directivo que propicia la LOPEGC modifica los principales elementos que configuran el mismo: el acceso, la formación y las competencias. La LOPEGC recoge en su Artículo 17:

> El Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función, y será nombrado por la Administración educativa competente para un mandato cuya duración será de cuatro años.

La elección del director o directora se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro. Dicho órgano deberá conocer el programa de dirección, que debe incluir la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno, así como los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva.

Los requisitos para ser candidato a director aumentan hasta cinco los años de experiencia en la función pública docente necesarios para ser candidato y una antigüedad en el centro de al menos un curso completo. Es necesario también haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva. La acreditación para el ejercicio de la dirección podrá obtenerse de las siguientes formas, según el Artículo 19:

> Serán acreditados para el ejercicio de la dirección aquellos profesores que lo soliciten y que hayan superado los programas de formación que las Administraciones educativas organicen para este fin

> o posean las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las Administraciones educativas determinen. Los profesores que deseen ser acreditados deber reunir además al menos uno de los siguientes requisitos:
>
> a) Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
>
> b) Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.

Según lo anterior la acreditación puede considerarse como un modo de formación, que da a entender que el director posee una cierta preparación y también experiencia previa en el trabajo gestor, aceptando con ello una cierta profesionalización, y en cuanto a sus competencias, les confiere de mayor autonomía, por una parte, y más poder por otra.

El modelo de dirección que plantea la LOPEGC aporta un carácter semiprofesional a la dirección escolar dado que sólo aquellos que poseen la acreditación pueden optar al cargo. La dirección ahora, comparándola con la caracterización que hacíamos tras el modelo propuesto por la LODE, responde a un modelo participativo, remunerado, provisional y semiprofesional todo ello enraizado en las características de jerárquico y administrativo lo caracterizaban.

A partir de este modelo de dirección, y teniendo en cuenta las variables organizativas a considerar a finales del siglo XX en los centros educativos, Villa y Villardón (1998) enumeran los aspectos prioritarios que deben desarrollar los equipos directivos y que sintetizan las características que debe reunir una relación coherente entre la dirección y el modelo organizativo:

- Enfatizar las metas y objetivos fundamentales del centro; es decir, ayudar a definir la visión y misión del centro. La elaboración de proyectos educativos y su puesta en práctica con la implicación de toda la comunidad educativa.
- Detectar necesidades personales y profesionales.
- Promover una cultura participativa, motivando a los miembros de la comunidad a que participen y compartan las metas que se exponen en los proyectos.
- Favorecer la innovación y el cambio, puesto que a ello está inexorablemente unido el desarrollo profesional. Una dirección inadecuada y falta de confianza en quien propone el cambio pueden producir resistencia al mismo.
- Promover la formación continua en el centro para conseguir un clima que favorezca el desarrollo del profesorado.
- Promover y guiar procesos de evaluación formativa en el centro, lo cual le proporcionará conocimientos sobre las alternativas existentes a la hora de la toma de decisiones.

Respecto al modelo de dirección propuesto por la LOPEGC, Teixidó (2007a, p. 42) señala:

> Las deficiencias del modelo, reflejadas fundamentalmente en la ausencia de candidatos condujeron a una primera reforma (LOPEGC,1995) que si bien nació con la intención de

> transformar el anterior, en su resultado final, supuso únicamente la introducción de algunos cambios tendentes a la mayor profesionalización (exigencia de acreditación, formación, elaboración del Proyecto de dirección), estatus directivo (consolidación de parte del complemento económico, categoría de director), así como a exigir el apoyo explícito de la comunidad educativa (el candidato debía obtener una mayoría absoluta de lo votos del Consejo Escolar)

El Consejo Escolar del Estado en su Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español del curso 1999/2000 (Consejo Escolar del Estado, 2001) constata la escasez de candidatos a la dirección de los centros:

> El Consejo Escolar del Estado comprueba las dificultades que existen para que en las elecciones a la Dirección de los centros escolares se presenten candidatos. Es necesario analizar este problema y buscar soluciones, pero siempre respetando el principio de que el director en un modelo de gestión educativa democrática sea elegido en el propio centro.

El modelo directivo en España por tanto sigue siendo tras la LOPEGC (1995) una cuestión sin resolver, en la que la preocupación recurrente es la ausencia de candidatos a la dirección escolar.

III.2.2.4. NUEVA COMBINACIÓN DE MODELOS EN LA LOCE

La Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002) es la única de todas las Leyes Orgánicas para la educación de la etapa democrática que fue aprobada durante el gobierno del Partido Popular. El Capítulo 5 de dicha Ley se ocupa de los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión, y órganos de coordinación de los centros docentes públicos. Con esta ley se transforma la consideración marcada por la LODE (1985), de tal forma que el Consejo Escolar y el Claustro pasan a convertirse en órganos de participación en el control y gestión, y solamente el director, jefe de estudios y secretario son órganos de gobierno. Con esta medida se pretende un reforzamiento de la dirección del centro, que va, en detrimento de la participación de la comunidad educativa.

Se produce una transformación del modelo directivo que esta vez se inspira en el modelo gerencialista inglés según Viñao (2004), quien señala además que el modelo gerencialista se promovió en nuestro país a través de planes de mejora para los centros públicos, así como un plan sistemático de *formación en gestión de calidad* dirigido a los candidatos a la dirección escolar. La explicación del modelo la fundamenta como sigue (p. 399)

> En la versión española de este modelo el director es visto como un “manager” que gestiona un centro teóricamente autónomo para conseguir, mediante la autoevaluación, una educación de calidad que satisfaga las expectativas de los padres - antes actores y miembros de la comunidad educativa, ahora clientes - en un también supuesto mercado en el que los centros, tanto públicos como privados, compiten por diferenciarse y captar la mejor clientela, así como por la obtención de recursos públicos y privados. Su éxito o fracaso se mide por los resultados académicos obtenidos por los alumnos, la demanda de las familias y la imagen o prestigio social del centro docente.

El Capítulo 6 de la LOCE (2002) se ocupa de la selección y nombramiento del director o directora de los centros docentes públicos, señalando que ésta se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores y profesoras funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro. Dicha selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad. Serán requisitos:

a. Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.

b. Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

c. Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria.

Para la designación de los directores y directoras en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos. Una gran novedad es que la selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como directivo y profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

Los aspirantes seleccionados deberán superar un Programa de Formación Inicial, organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un período de prácticas. Los aspirantes seleccionados que tengan adquirida la categoría de director o directora estarán exentos de la realización del programa de formación.

La Administración educativa nombrará director o directora del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado este programa. Los directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de director o directora para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.

El nombramiento de los directores y directoras podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las Administraciones podrán fijar un límite máximo para dicha renovación

En esta ley por tanto se parte de una interpretación restrictiva del principio de la participación de la comunidad para introducir un cambio en profundidad en el modelo directivo. Se producen tres grandes modificaciones en el modelo de dirección.

a. La Administración educativa, generalmente a través de la inspección, asume un protagonismo directo en la designación de directores y directoras.

b. Se introduce el criterio meritocrático como principio básico en la selección.

c. No se establecen límites en la Ley Orgánica de permanencia en el cargo.

Las tres modificaciones anteriores suponen un cambio de rumbo hacia la profesionalización del director o directora escolar. Viñao (2004, p. 401) en referencia a lo recogido en el Documento de Bases para una Ley de la Calidad de la Educación, de

11 de marzo de 2002, y el proyecto de dicha Ley, hace la siguiente descripción del nuevo modelo directivo:

> Pues bien, en síntesis, ambos textos optan por combinar formalmente dos modelos - el jerárquico tradicional y el del liderazgo pedagógico - dejando en la oscuridad y el silencio - o sea, no mencionándolo - el que constituye la más genuina aportación al tema del neoliberalismo educativo: "el modelo del manager".

En el Cuadro III.1. se recogen las normativas que condicionaron el acceso, formación, y responsabilidades de los directores y directoras escolares en España:

1857	Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)
1905	Real Decreto sobre Régimen de Primera Enseñanza (16-VI-05)
1911	Real Orden de 10 de marzo de 1911, sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1913	Real Orden de 28 de marzo de 1918, por la que se regula la transformación de escuelas unitarias en graduadas
1918	Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas
1936	Decreto de 16 de junio de 1936, sobre la Dirección de Escuelas Graduadas
1938	Ley de 20 de septiembre de 1938, donde se regula la Enseñanza Media (BOE 23-IX-38)
1945	Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria (BOE 18-VII-45)
1947	Decreto de 24 de octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto del Magisterio (BOE 17-I-48)
1953	Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-II-53)
1965	Orden de 6 de febrero de 1965, por la que se crea el "Diploma de Director Distinguido"
1965	Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria (21-XII-65)
1967	Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (BOE 20-II-67)
1967	Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-V-67)
1970	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa LGE (BOE 6-VIII-70)
1974	Decreto 2.655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (BOE 20-IX-74)
1977	Real Decreto 164/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (BOE 26-II-77)
1980	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE (BOE 27-VI-80)
1980	Real Decreto 2.762/1980, de 4 de diciembre, por el que se regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados
1981	Real Decreto 1.275/1981, de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de Centros escolares públicos (BOE 29-VI-81)
1985	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE (BOE 4-VII-85)
1990	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE 4-X-90)
1995	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, LOPEGC (BOE 21-XI-95)
2002	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE (BOE 24-XII-02)
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE (BOE 4-V-2006)

Cuadro III.1. Normativas que regularon la educación y la dirección escolar en España.

III.2.3. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) designa por primera vez al equipo directivo como órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos. Se produce de esta forma un cambio respecto a etapas anteriores, dejándose de llamar los miembros de tal equipo *órganos unipersonales*, y reforzándose así la importancia del trabajo de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

El equipo lo compondrá el director o directora, el jefe o la jefa de estudios, el secretario o secretaria y cuantos determinen las Administraciones educativas. Los miembros del equipo serán propuestos por el director o directora de entre el profesorado con destino en el centro. El punto 5 del Artículo 131 de la LOE recoge:

> Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

Se plantean por tanto desde la Ley marco que regula la educación en España programas y cursos de formación no sólo para el director, sino para todo el equipo, con la intención de mejorar el ejercicio de sus funciones.

III.2.3.1. ASIGNACIÓN DEL DIRECTOR O DIRECTORA

En el proceso de selección del director o directora de centros educativos participará la comunidad educativa y la Administración educativa, con el objetivo de seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa. En el siguiente cuadro se recogen los requisitos para ser candidato a la dirección, según la LOE, 2006:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.
c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.
d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

Cuadro III.2. Requisitos para ser candidato a ocupar la dirección de un centro según la LOE (2006)

La selección se efectuará mediante concurso de méritos entre el profesorado funcionario de carrera que imparta algunas de las enseñanzas encomendadas al centro, atendiendo a los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad. Dicha selección se realizará en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. Al menos un tercio de los miembros de la Comisión será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores o

profesoras. La Comisión de selección ha de considerar en primer lugar las candidaturas de los profesores y profesoras del centro, y en ausencia de estos o cuando no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros. Compartimos respecto a este procedimiento de selección con Batanaz (2007) la importancia de seleccionar a los profesionales de la educación más competentes, pues si el proceso de selección no tiene éxito, como señala este autor, la dirección escolar seguirá teniendo poco valor para el sistema educativo.

El nombramiento como director o directora se producirá por cuatro años, debiendo superar los aspirantes seleccionados, durante el primer año, un Programa de Formación Inicial, organizado por las Administraciones educativas. Este nombramiento se podrá renovar por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director o directora a un profesor o profesora funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

El cese del director o directora se producirá en los siguientes supuestos: finalización del periodo o de la prórroga para el que fue nombrado, renuncia motivada aceptada por la Administración educativa, incapacidad física o psíquica sobrevenida, o revocación motivada por la Administración educativa competente.

El ejercicio de la función directiva, especialmente el cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, así como serán especialmente valorados a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente. Los directores serán evaluados al término de su mandato, manteniendo en caso de valoración positiva, la percepción de una parte del complemento retributivo.

Las principales modificaciones que introduce la LOE son:

a. La composición de la Comisión de selección: se establece que al menos dos tercios serán designados por el centro.
b. Se introduce de una manera explícita el requisito de elaborar y presentar un proyecto de dirección para presentarse como candidato.
c. Se introduce la valoración del proyecto de dirección como criterio complementario al concurso de méritos.
d. Se priorizan los candidatos procedentes del propio centro.

En síntesis, se ha pasado de un modelo basado en la elección a cargo del Consejo Escolar a un modelo basado en la selección a cargo de una Comisión en el cual la Administración educativa adquiere un mayor protagonismo. Se avanza hacia la profesionalización de la dirección con el establecimiento de procedimientos más objetivos de selección, con publicación de baremos para valorar el proyecto de dirección, el establecimiento de un Programa de Formación Inicial para el desempeño del cargo, mayor remuneración económica por el ejercicio del cargo y la consolidación de parte del complemento de dirección en caso de valoración positiva del ejercicio.

III.2.3.2. FUNCIONES O COMPETENCIAS DEL DIRECTOR O DIRECTORA

El cuadro siguiente recoge las competencias de la dirección de centros públicos, según la LOE (2006). Esta Ley incorpora por primera vez de manera explícita, entre las funciones de los directores y directoras, la competencia pedagógica o liderazgo pedagógico (Artículo 132c).

a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) 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.

h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.

i) 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.

j) Realizar las contrataciones de 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.

k) 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.

l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Cuadro III.3. Competencias del director o directora de centros públicos, según la LOE, 2006

Nos parece interesante comparar las funciones o competencias, entendida la palabra competencia como incumbencia, que se han atribuido al director o directora escolares en las tres últimas leyes orgánicas de educación en España. Hemos tomado para ello un cuadro elaborado por Álvarez (2007) al que hemos añadido algunas matizaciones que permiten observar las competencias comunes.

Funciones director LOPEGC (Ley Orgánica 9/1995)	Funciones director LOCE (Ley Orgánica 10/2002)	Funciones director LOE (Ley Orgánica 5/2006)
ÁMBITO EJECUTIVO		
Ejerce la jefatura del Personal		
Dirige actividades		
Cumple y hace cumplir las leyes	Garantiza el cumplimiento de la ley	
Aplica régimen disciplinario	Impone medidas disciplinarias	
Ejecuta acuerdos de órganos colegiados	Ejecuta acuerdos	
Convoca y preside actos académicos y órg. colegiados.	Convoca y preside reuniones	
Designa y propone responsables	Efectúa nombramientos	
	Impulsa evaluación interna	
Coordina actividades		
Impone correcciones de acuerdo a lo establecido en el Con. Esc.		
		Ejerce la dirección pedagógica
		Colabora en la evaluación del profesorado
ÁMBITO BUROCRÁTICO		
Autoriza gastos		
Ordena pagos		
Visa certificaciones	Visa certificados	
Realiza contrataciones de obras	Controla obras y suministros	
Contrata servicios y suministros		
	Ordena procesos administrativos	
	Visa documentación	Visa documentación administrativa
ÁMBITO INNOVACIÓN		
Vela por el desarrollo de proyectos educativos y programaciones	Promueve planes de mejora	Promueve la innovación
	Promueve proyectos de innovación	
	Promueve proyectos de investigación	
ÁMBITO INTEGRACIÓN		
Favorece convivencia		
	Impulsa colaboración con las familias	
	Fomenta clima de trabajo y estudio	Fomenta clima escolar
		Garantiza la mediación
		Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores
ÁMBITO INSTITUCIONAL		
Colabora con la administración		
Ostenta la representación del centro	Ostenta representación	
Representa a la administración		
	Colabora en evaluación externa	
		Impulsa colaboración con otras instituciones

Cuadro III.4. Comparación del marco normativo y funciones de la dirección, adaptado de Álvarez (2007).

Lo anterior nos permite comprobar cómo aparece por primera vez en la LOE (2006) la competencia pedagógica en la dirección escolar, así como la colaboración de la dirección en la evaluación del profesorado. No se observan modificaciones importantes en el ámbito burocrático y sí se produce una simplificación, que entendemos sólo a nivel de denominación, de las funciones de la dirección respecto a la innovación, que consideramos incluye investigación, innovación y planes de evaluación internos. Se produce un importante aumento de funciones en el ámbito integración que refleja un interés creciente por la mejora de la convivencia en los centros a través fundamentalmente de la mediación y la formación del profesorado. Respecto al ámbito institucional, tras la LOCE (2002) el director o directora han de colaborar en las evaluaciones externas y tras la LOE (2006) aparece una nueva función que refleja la importancia de las relaciones de la dirección con el entorno y la cultura colaborativa, es decir, la colaboración con otras instituciones.

Por nuestra parte entendemos que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) presenta adelantos y también algunas incertidumbres en lo relativo a la dirección y gobierno de los centros. Como avances, en esta Ley Orgánica se vuelven a recuperar el Consejo Escolar y el Claustro de profesores y profesoras como órganos de gobierno, se produce un aumento de la participación de la comunidad educativa en la selección de los directores, aumenta la autonomía para regirse por los acuerdos internos que se establezcan en cada centro y la equidad, conseguida a través de la correcta aplicación de las normas de admisión de alumnos. Respecto al modelo de dirección escolar consideramos que se ha producido un interesante avance hacia la profesionalización de la dirección escolar, con formación inicial específica, procedimiento de selección con criterios objetivos de valoración del proyecto de dirección o reconocimiento de las tareas directivas a través de incentivos económicos o a efectos de concurso de traslados. Ahora falta demostrar que el modelo es eficaz ofreciendo de verdad una buena formación para el desempeño del cargo y concediendo autonomía para el desempeño de las funciones que le son propias.

Según Antúnez (2006) la falta de actualización normativa para la selección de los directores en los centros concertados, la formación específica, el desinterés de las autoridades educativas en la formación inicial y continua y la imposibilidad de ejercer la jefatura del personal, constituirían, entre otros aspectos, los retrocesos de la Ley Orgánica de Educación (2006). Compartimos totalmente el punto de vista de este autor.

III.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ACCESO A LA DIRECCIÓN EN ESPAÑA COMO EJE DEL MODELO DIRECTIVO

El acceso a la dirección escolar en España ha sido objeto de interés de los investigadores, siendo diversos los estudios que tienen en cuenta este aspecto en nuestro país. Según Batanaz (2007) fue un investigador extranjero quien realizó y publicó el primer estudio crítico del modelo de dirección implantado por la LODE (Hanson, 1990; Hanson y Ulrich 1992). La investigación de Hanson, iniciada en 1987, tenía como objetivo tratar de encontrar respuesta a este interrogante: ¿Por qué no hay candidatos a la dirección en España?

A partir de 1990 la investigación sobre la dirección escolar se incrementó sensiblemente, hasta el punto de alcanzar un cierto grado de saturación, como lo pone de manifiesto la reiteración de los temas estudiados (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Según Batanaz (2007) una nota común caracteriza a casi todas las investigaciones llevadas a cabo:

> A pesar de la evidente inoperancia del modelo sociopolítico implantado por la LODE en 1985, pocos, por no decir ninguno, de los investigadores que han tratado el asunto han realizado propuestas claramente destinadas a superarlo; por el contrario, la mayor parte de las investigaciones contienen solamente propuestas "maquilladoras" del modelo, llegando bastantes de ellas a persistir en su defensa. Se ha llegado así a la constitución de dos frentes en los que, de una parte, se sitúan quienes defienden la supervivencia del modelo aunque sea necesario pulir ciertas aristas del mismo (Gimeno, 1995; Gairín, 1997, 2001; Beltrán 1994; Villa y García Olalla 2003). En la parte opuesta se sitúan quienes se manifiestan a favor de la superación del modelo pronunciándose a favor de la profesionalización de la función directiva, aunque la mayor parte de ellos no terminan de rechazar los componentes más comprometidos del modelo vigente (Rull y Gargallo, 1994,1997; Álvarez 1992, 1994, 2001; De Vicente 2000, Gómez Dacal, 1991, 1992; Sáenz y Debon, 1995, 1999, 2001).

Tomas, Borrell y Teixidó (1996) recogen en Cataluña la opinión de los docentes, los padres, los alumnos, contrastada con la opinión de los asistentes a las IV Jornadas sobre Dirección Escolar organizadas por el Foro Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña (FEAEC), personas, por tanto, sensibilizadas, por la temática directiva, sobre las tres formas de acceso a la dirección: la elección por parte del Consejo Escolar, la designación por la Administración Educativa y la oposición. Los datos del análisis reflejan la predilección por el modelo de elección por el Consejo Escolar.

El informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de 1998 (INCE, 1998) considera la opinión de los diversos sectores de la comunidad educativa respecto a los posibles procedimientos de acceso a la dirección. Refleja una predilección por el modelo electivo, atribuyendo la capacidad de decisión al Consejo Escolar y al Claustro, como refleja la Tabla III.I:

Procedimiento	Todos los colectivos	Opinión profesorado
Elección por el Consejo Escolar	45%	31%
Elección por el Claustro de Profesores	34%	52%
Designación directa por la Administración	5%	2%
Designación directa del titular	13%	11%
Ninguna de las anteriores	4%	4%

Tabla III.1. Opinión de diversos colectivos sobre el procedimiento de acceso a la dirección (INCE, 1998)

En resumen, las características del director o directora que se prefieren de forma mayoritaria según el informe INCE de 1998 son: director o directora elegidos entre los profesores y profesoras del centro, con una duración en el cargo similar a la actual, que imparta clases pero menos que los demás profesores y que haya sido capacitado para el cargo mediante algún curso específico no muy extenso.

Sáenz y Debón (2000), en un estudio monográfico en el que realizan una valoración crítica sobre el sistema de acceso, a través de la recogida de valoraciones de directores en activo y exdirectores, referidas al modelo electivo de la LOPEGC (1995), obtienen que un 11,5% considera que el sistema de acceso es *Adecuado y correcto;* el 46,2% lo considera *Adecuado aunque habría que modificar o añadir bastantes aspectos* y, finalmente, un 42,3% lo considera *Inadecuado*, lo cual les lleva a concluir que:

> Existen dos posturas claramente diferenciadas: las que apuestan por un Director profesional elegido en cuanto a mérito y capacidad y los que defienden a ultranza un Director político elegido democráticamente por la comunidad educativa (Sáenz y Debón, p. 118).

Teixidó y otros (2000), tras la implantación del modelo LOPEGC, realizaron un análisis de los diversos aspectos a tener en cuenta en el proceso de acceso a la dirección: toma de decisión de presentar candidatura, motivaciones de acceso al cargo, proceso de formación y cohesión del equipo directivo, elaboración del proyecto de dirección, difusión entre la comunidad educativa, desarrollo del proceso electoral, elección/designación y nombramiento. Entre los resultados más relevantes destaca el establecimiento de cuatro perspectivas básicas desde las cuales se afrontan los procesos de acceso al cargo: continuidad, relevo, confrontación y ausencia de candidatos, a las cuales se les añade una miscelánea de situaciones singulares.

Cabe destacar que al efectuar un análisis en profundidad de las situaciones que formalmente se tipifican como *ausencia de candidatos* (Teixidó y otros, 2000) se observó que tras el aparente desinterés por acceder a la dirección se enmascaran situaciones diversas: confrontaciones, estrategias de continuidad, evitación de la votación en el Consejo Escolar, voluntarios ocultos, diversidad de actitudes de la administración educativa, representada por la inspección en el proceso, etc.

Villa y García Olalla (2003) con el objetivo de analizar los cambios introducidos por la LOCE, analizan diversos aspectos relacionados con la dirección, entre los cuales se hallaba el modelo de acceso. Tras realizar una amplia revisión de las diversas investigaciones que han tratado la cuestión, destacan como los puntos que concitan mayor acuerdo, el acceso mediante elección, la necesidad de introducir criterios de mérito, la necesidad de ampliar la formación específica, la necesidad de aportar incentivos económicos complementarios, la evaluación objetiva de la función directiva y un mayor apoyo de la Administración. Entre los aspectos controvertidos apunta la duración del cargo, la vuelta al rol docente tras el ejercicio del cargo y las dificultades en la asunción del rol directivo derivadas del propio modelo. Un resultado interesante proporcionado por esta investigación es que la percepción que los directivos de centros públicos tienen de sí mismos como líderes, con autoridad y capaces de ejercer influencia, es baja, mientras que la percepción del resto de la comunidad educativa les atribuye más autoridad que la que ellos creen tener. De ello se desprende que, aunque los directores conocen las atribuciones de autoridad que formalmente les están conferidas, no consideran posible su ejercicio como consecuencia de factores extraños que lo obstaculizan. Uno de estos podría ser el acceso a la dirección.

Luís Batanaz, en el artículo del monográfico que Revista Española de Pedagogía dedicó la dirección en el año 2005, expuso los que, a su juicio, constituyen los principales problemas relacionados con el acceso a la dirección para, finalmente, analizar el modelo establecido por la LOCE y efectuar algunas propuestas que supondrían una mayor profesionalización. Posteriormente el mismo autor en la Ponencia desarrollada en las VI Jornadas de la Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña (AXÍA) en noviembre de 2007, señala respecto al modelo LOE de selección de directores y directoras lo siguiente (Batanaz, 2007):

> Cuantas iniciativas y propuestas se pongan de manifiesto en torno al acceso a la función directiva deberían estar orientadas a la consolidación de la función directiva como una actividad profesional atrayente y apetecida por los profesionales de la educación, hasta el punto de que llegue a existir una pugna competitiva en el proceso que conduzca al acceso a la misma.

Este mismo autor (Batanaz, 2005, 2007) reconoce la existencia de una clara dualidad de planteamientos entre los investigadores respecto a este tema, como ya señalamos anteriormente.

Álvarez (2006) analiza el modelo LOE y tras argumentar que el modo de acceso constituye uno de los criterios clave que determina el perfil del director, aboga por la existencia de una dirección más técnica, con independencia de criterios profesionales. Concluye que el debate no debería plantearse a estas alturas sobre la viabilidad o la imposibilidad del cambio hacia un modelo de dirección profesional, sino sobre la importancia y necesidad de una seria formación previa. Aspecto ante el cual existe una coincidencia generalizada.

Lo anterior justifica la conveniencia de un trabajo como el nuestro que, partiendo del modelo que la LOE propone para la dirección de centros educativos, planifique los cimientos de una buena formación inicial de los directores y directoras escolares.

Teixidó, Aramendi, Bernal y Fernández durante el trienio 2005-2008 han desarrollado un proyecto de investigación coordinado que, entre otros aspectos, pretende dar respuesta a algunos de los interrogantes que se suscitan en torno al proceso de acceso a la dirección y a la formación de directores noveles. No se pueden ofrecer datos porque aun no se han publicado (Teixidó, 2007a)

III.4. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EUROPA

Es conveniente, hacer un análisis de la realidad de la dirección a nivel internacional, centrándonos fundamentalmente en nuestro entorno cultural más cercano, es decir, analizar los modelos de dirección en aquellos países con los que más aspectos compartimos y que constituyen la Unión Europea. Se tratará de conocer el perfil de los directivos, condicionado a su vez por el modelo de escuela en cada país y por el sistema de acceso al cargo. De todo ello, nos interesará muy especialmente conocer las exigencias respecto a la formación inicial del director en cada país con objeto de compararlas con las exigencias en España, aunque este punto lo desarrollaremos en el siguiente Capítulo dedicado a la formación para la dirección. Conocer estos aspectos nos permitirá entender los problemas que compartimos con otros países, así como las posibles soluciones que se ofrecieron a los mismos.

La dirección en Europa ha sido tema de interés para diferentes autores. De ello dieron prueba trabajos como el de Egido (1998), García Garrido (2001), Villa y otros (1998), Murillo, Barrio y Pérez Albó (1999), Álvarez (1991, 1999, 2002, 2003, 2007) o Foskett y Lumby (2003). Existen también informes a nivel europeo que nos acercan la realidad de la dirección en Europa, como es el caso de Informes Eurydice de los años 1996, 1997, 2005 y 2009. Sin embargo, aun teniendo en cuenta que el tema se ha trabajado, Álvarez (2007, p. 176) quiere dejarnos claro lo siguiente:

> No es fácil presentar un esquema claro de la Dirección escolar en toda Europa. Cada país somete su sistema educativo a continuas reformas de tal manera que lo que valía para hoy, mañana presenta otro panorama normativo que poco tiene que ver con el anterior. Sin embargo, se puede afirmar que en general la Dirección escolar ha evolucionado en todos los países que constituyen actualmente la Unión Europea desde un perfil autocrático propio de los modelos administrativos de los años sesenta, hacia un estilo mucho más humanista, dinámico y complejo, más conforme con los modelos de Desarrollo Organizativo más participativos de nuestros días.

III.4.1. EVOLUCIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EUROPA

Todos los países de la Unión Europea han realizado esfuerzos considerables por establecer una gestión democrática en los centros, en respuesta a la progresiva autonomía de decisión en las escuelas que han introducido casi todos los sistemas educativos. Una mayor autonomía de los centros para la toma de decisiones de carácter curricular, administrativo y financiero exige una dirección mejor preparada para hacer frente a las nuevas tareas. Pero, de igual manera, un incremento de la participación social en el gobierno de los centros obliga a una colegialidad en la toma de decisiones por los miembros de la comunidad educativa que, lógicamente, afecta a los modelos de dirección

Aun aceptando que entre los sistemas educativos de los diferentes países europeos existen considerables diferencias, señalaremos dos rasgos coincidentes en casi todos ellos y también en nuestro país, que afectan a la dirección escolar:

- El interés hacia la dirección escolar como factor clave para conseguir una mayor eficacia.
- La progresiva democratización en la organización, fomentando la participación.

Curiosamente las dos realidades antes descritas podrían llegar a ser antagónicas, es decir una gestión eficaz podría suponer una dirección autónoma y responsable de sus decisiones, incompatible por tanto con una gestión democrática que supondría la mayor participación posible de la comunidad escolar en la organización. Como consecuencia de lo anterior, el modelo de dirección en los diferentes países europeos estará condicionado por el modelo de escuela que se pretenda conseguir, así como las posibilidades de autonomía y autoridad con las que cuente el director o directora en el ejercicio de sus funciones.

A todo lo anterior habría que añadir el binomio profesionalización - democratización de la dirección escolar. Es decir, frente a la opción de hacer a los directores de los centros unos profesionales de la gestión, con una formación y selección especiales, se observa una tendencia hacia que sea la comunidad educativa

la que elija al director o directora, siendo éste un docente que asume tareas de gobierno (Murillo, Barrios, y Pérez Albó, 1999).

III.4.2. LA DEPENDENCIA FUNCIONAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

La autoridad de la que dependen en última instancia los directivos de los centros docentes varía, fundamentalmente, según el grado de descentralización o centralización del sistema educativo de cada país. Pueden identificarse en este sentido dos grandes estructuras organizativas: aquellos países en que los directores responderán ante el poder central, y aquellos otros que conceden plenos poderes a las autoridades locales. En el primer caso, los directivos se encuentran bajo la autoridad de organismos que tienen poder para legislar y establecer la normativa, ya sean los Ministerios de Educación directamente, o las autoridades regionales competentes, como las Comunidades Autónomas, en España, o los Lander, en Alemania. En el segundo caso existe una estructura descentralizada, en la que los directivos rinden cuentas directamente ante la Administración local. Algunos países han creado una estructura responsable de la organización del centro distinta del poder público, como es el caso de Bélgica o de Inglaterra.

La autoridad funcional a la que deberán informar los directores repercutirá en la dependencia en el funcionamiento real de los centros y en las posibilidades de actuación de sus directores y directoras. Normalmente es la misma autoridad la que elige y nombra a los directivos, y de la cual dependen los mismos. Por esta razón el grado de autonomía que se concede a los centros, el poder real que tiene el director en ellos y el nivel de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en su gobierno y gestión dependen esencialmente de quién ejerza esta autoridad. En muchos casos es la autoridad central la que ostenta todos los poderes; en otros, este poder se centraliza en las autoridades locales, y tan sólo en algunos, los organismos responsables de la organización del centro tienen mayor capacidad de decisión, pero en la mayoría de los países europeos la Administración educativa suele reservarse competencias determinantes como el nombramiento final, la fijación de requisitos, la acreditación previa o la selección, que le atribuyen un poder decisivo.

En España la responsabilidad recae sobre las autoridades específicas de cada Comunidad Autónoma, al igual que en otros países, como Alemania, donde la autoridad es ejercida por los Ministerios de Educación de cada Land. Países como Francia, Italia y Luxemburgo responden ante el Estado central, y Grecia, Noruega, Portugal y Austria delegan algunas de sus funciones en las autoridades locales regionales y federales, respectivamente. En Islandia y Liechtenstein, los directivos de centros de enseñanza secundaria superior responden directamente ante el Ministerio de Educación, mientras los de primaria están bajo la administración de las autoridades locales, que se encargan del funcionamiento general de los centros escolares, y del Ministerio, que es la máxima autoridad en materia educativa.

En el extremo opuesto se encuentran los países con un alto grado de descentralización, como Dinamarca, Finlandia y Suecia, cuyos directivos responden ante las autoridades educativas locales, y Escocia, que otorga plenos poderes a las autoridades regionales.

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, dentro de un sistema descentralizado, conceden un amplio campo de intervención a organismos responsables del centro, denominados *school governing bodies* en Inglaterra y Gales, y *boards of Governors* en Irlanda del Norte, distintos de los poderes públicos, en quienes estos han delegado parte de sus funciones. De esta forma, aunque oficialmente sean las autoridades locales[7] las que contratan al personal docente, en el que se incluye al director, los directivos dependen directamente de los órganos mencionados. En Irlanda el Ministerio va cediendo competencias progresivamente y los centros gozan de un amplio margen de autonomía; la mayoría de ellos son privados y de carácter confesional (Murillo, Barrios y Pérez Albó, 1999).

III.4.3. LOS MODELOS DE DIRECCIÓN EN EUROPA Y SUS REPERCUSIONES EN LOS CENTROS

Podemos señalar de acuerdo con Álvarez (2007, p. 176) que existen diferentes modelos de dirección en Europa, que evolucionan según diferentes factores como el contexto histórico y el modelo de escuela en cada país, el marco normativo que define el funcionamiento y organización del centro educativo, y el factor profesional, concretado en el modo de acceso a la dirección, con perfil previo o mediante concurso oposición, sin olvidar los desafíos de carácter social, cultural o político. Los modelos más significativos, según el mencionado autor, serían:

- El modelo de director francés es el que menos ha evolucionado en el contexto europeo, tanto en su perfil profesional, como en sus funciones, circunscritas a la gestión administrativa y económica. El Ministerio organiza la dirección a través de un concurso oposición, creando un cuerpo nacional de funcionarios. Deberá superar dos años de prácticas y formación inicial para ser funcionario del Gobierno, de cuyo Ministerio de Educación es representante. El director o directora francés está muy bien remunerado.
- En Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, generalmente más descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador, como señala García Garrido (2001), con mucha más autonomía y responsabilidad que el director francés. El director es líder de su centro y su perfil ha de responder a las necesidades de ese centro concreto. Es seleccionado por las autoridades locales con participación de representantes del centro, entre candidatos a los que se valora su experiencia previa, formación específica y su proyecto de gestión, basándose dicha selección en muchos casos en la posibilidad de obtener resultados, existiendo por tanto competencia entre centros. El director tiene gran autonomía para organizar el centro y al profesorado. Una vez contratados se les realizarán auditorías externas cada cuatro años. El director inglés es el mejor remunerado y goza de gran prestigio social.

[7] Local Education Authorities, o LEA, en Inglaterra y Gales, y Education and library Boards en Irlanda del Norte.

- Posiblemente el perfil más innovador sea el del director o directora escandinavo que algunos autores lo llaman modelos emergentes porque se están creando sistemas educativos con estilos y culturas propias a partir de tradición descentralizada como en Noruega, u otros más centralizados como Suecia que en 1990 transfirió a las comunidades locales casi todas las competencias en educación. Se pueden encontrar de esta forma rasgos que comparte la dirección en países como Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia. Para la selección del director se crea una comisión presidida por el responsable local de educación y constituida por expertos en dirección, que propondrá un candidato capaz de dirigir el centro con éxito y utilizar sus recursos para responder a las necesidades del centro en concreto y de la autoridad local. Seleccionados los mejores, será la autoridad local quien decida negociar con los centros sobre el candidato más idóneo o dejar la decisión en manos del consejo escolar. El nuevo director tiene un claro perfil profesional, con gran autonomía, autoridad y responsabilidad. En países como Noruega el perfil del director es mucho más *coaching*, o consejero personal del profesorado, dedicando el sesenta o el setenta por ciento del tiempo a escuchar y facilitar al profesorado todo tipo de recursos.

Esbozados los tres modelos de dirección en Europa, consideramos interesante mencionar los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje[8] , en adelante TALIS (siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (2009a), que ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la dirección escolar en los veintitrés países participantes[9], la mayor parte de ellos europeos, como uno de los aspectos a analizar. El estudio TALIS parte del convencimiento de que la dirección escolar desempeña una función fundamental en la vida laboral de los profesores y sobre su eficacia.

TALIS es el primer estudio internacional que se ocupa en detalle de la conducta de los directivos y del estilo de los directores de centros en la enseñanza secundaria, y analiza la presencia de nuevas tendencias en la dirección escolar y su impacto sobre los profesores. El estudio examinó cinco aspectos del comportamiento de la dirección: gestión de los objetivos del centro, acciones dirigidas a mejorar la formación de los profesores, supervisión directa de los profesores, rendición de cuentas ante las partes interesadas internas y externas, y gestión de normas y procedimientos. Para cada uno

[8] El estudio se centra en la primera etapa de enseñanza secundaria, tanto del sector público como del privado, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Asimismo, tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz. Los suministradores de información son profesores y directores de centros de enseñanza.

[9] Países participantes: Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Corea, Dinamarca, España, Hungría, irlanda, Islandia, Italia, Méjico, Noruega, Polonia, Portugal, República eslovaca, Turquía, Brasil, Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania, Malasia y Malta. TALIS se llevó a cabo también en los Países Bajos, pero no se alcanzaron los niveles estándar de muestreo requeridos, por lo que sus datos no se incluyen en las comparaciones internacionales.

de ellos, los resultados alcanzados muestran variaciones en la práctica entre los países.

Los resultados[10] se resumen describiendo los dos estilos de dirección: educativa y administrativa.

- La dirección educativa se caracteriza por acciones dirigidas a apoyar o mejorar la formación de los profesores y a fijar los objetivos del centro y el desarrollo del currículo.
- La dirección administrativa, por su parte, se distingue por acciones destinadas a gestionar la rendición de cuentas ante las partes interesadas y establecer y manejar los procedimientos administrativos.

Ambos tipos de dirección no son mutuamente excluyentes y se requieren elementos de ambas para alcanzar una dirección escolar eficaz. Según TALIS en términos generales, los directores de centro que son activos directores educativos tienen más probabilidades de ser también sólidos directores administrativos, lo que contradice la opinión de que se trata de estilos alternativos.

Según el informe el país europeo en el que la dirección administrativa resulta particularmente manifiesta es Bulgaria, país que también se encuentra con buenas puntuaciones en dirección educativa, en tanto que lo opuesto es especialmente destacable en Dinamarca.

Consideramos especialmente destacable que España obtiene las puntuaciones más bajas en dirección pedagógica de todos los países participantes en el estudio, y sus puntuaciones en liderazgo administrativo se encuentran también por debajo de la media, teniendo sólo cuatro países puntuaciones más bajas en este tipo de liderazgo que nuestro país.

[10] Según el Documento TALIS (OCDE, 2009b) Informe español consultado en http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/talis_2009_informe_esp.pdf, para detectar el tipo de liderazgo ejercido las cuestiones relativas al liderazgo pedagógico se agrupan en tres bloques. El primer bloque valora si el director tiene entre sus prioridades la elaboración de objetivos educativos y el desarrollo del currículo en su centro, si favorece que la formación del profesorado y su trabajo estén orientados por dichos objetivos y si se utilizan los resultados de los alumnos para revisar estos objetivos educativos y adaptar el currículo. En el segundo de los bloques se considera si el director apoya a los profesores cuando se enfrentan a dificultades educativas en su clase. En el tercero de los bloques se indaga si los directores colaboran y dirigen al profesorado en el proceso de enseñanza, en la mejora de la práctica docente, en el trabajo de los alumnos y en las actividades de la clase. El liderazgo administrativo se caracteriza por la gestión de los procedimientos administrativos y por el impulso que la dirección puede y debe dar a la participación de todos los agentes educativos (familias, profesores, alumnos…), y la asunción de responsabilidades por parte de todos ellos.
Las cuestiones relacionadas con el liderazgo administrativo se organizaron en dos bloques. El primero valora si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados por las autoridades, si dedica parte importante de su trabajo a mejorar la capacidad docente de sus profesores y a que éstos alcancen los objetivos del centro y, finalmente, si el director se ocupa de trasladar a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su participación y mejorar su implicación. En él las preguntas al director están relacionadas con el seguimiento que hace del cumplimiento de las normas por todo su personal, la bondad de las soluciones adoptadas al elaborar el horario y la planificación de las clases y el ambiente de disciplina y clima positivo de trabajo conseguido en el centro.

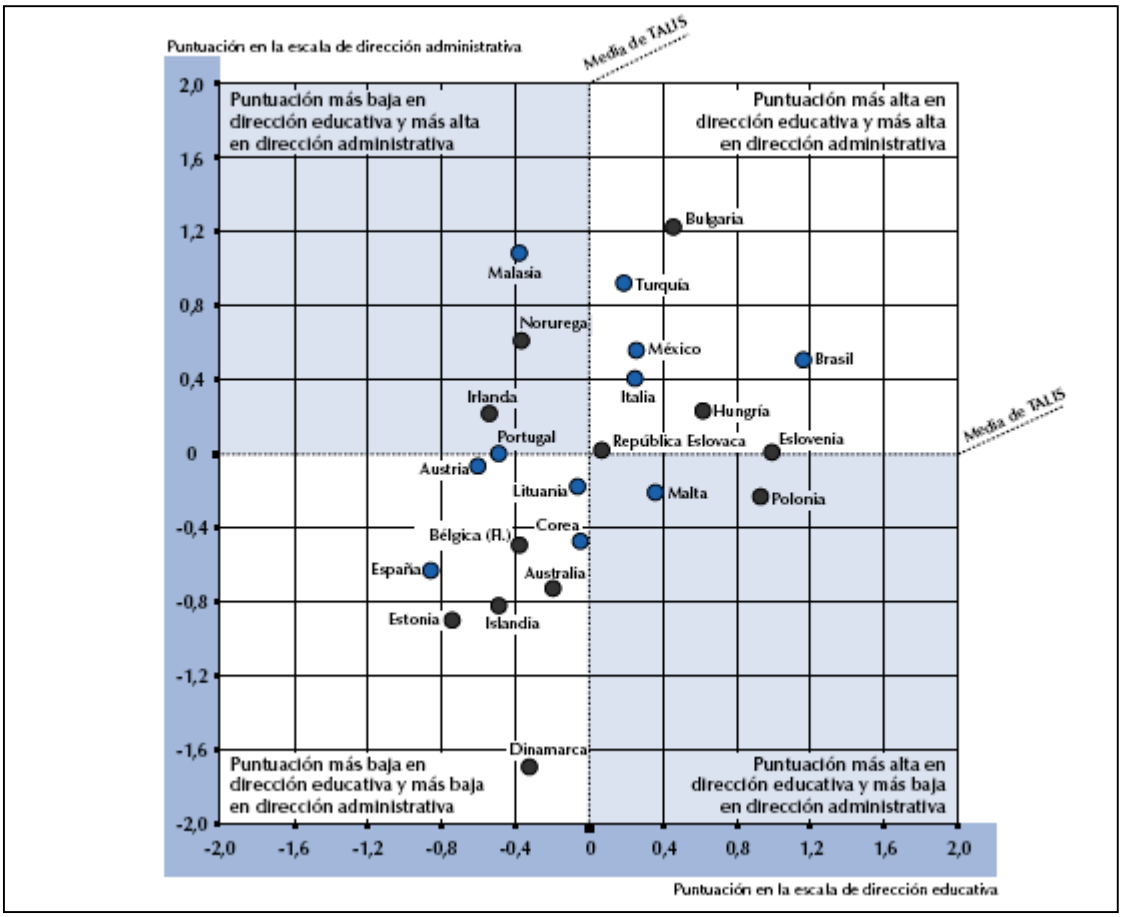


Figura III.1. Estilos de dirección en los países de la OCDE (OCDE, 2009a)

Por otra parte, según el informe, aproximadamente en una tercera parte de los países, en el contexto europeo, Bélgica flamenca, España, Estonia, Hungría, Noruega, Polonia y Turquía, es mayor la probabilidad de que las directoras de los centros muestren un estilo de dirección educativa más marcado que sus colegas masculinos.

TALIS no detectó relaciones entre los estilos de gestión y las características profesionales o demográficas de los directores y directoras de los centros.

En varios países europeos, según TALIS (OCDE, 2009a), como Bélgica flamenca, Bulgaria, Estonia, Noruega, Portugal y Turquía, los directores de centros de enseñanza tienden a ser líderes educativos más destacados cuando se consideran importantes las prácticas innovadoras de enseñanza en las evaluaciones del centro. Pero de ello no se desprende ningún modelo general que asocie las características de los centros con estilos de dirección.

Un estilo de dirección escolar carece de relaciones marcadas con las ideas de los profesores sobre la enseñanza, con sus prácticas de enseñanza o con el ambiente en las aulas. Sin embargo, cuando se detectan asociaciones positivas, es probable que existan con el mayor uso de la dirección educativa. Por ejemplo, en Hungría, Islandia, Lituania, Noruega y Polonia, la dirección educativa se asocia con una mayor cooperación entre los profesores, y en Dinamarca, Hungría, Islandia, y Portugal, con mejores relaciones profesor alumno.

En la mayoría de los países, es más probable que los directores de centros con dirección educativa utilicen un desarrollo profesional adicional para atender los puntos débiles de los profesores que se han detectado en sus evaluaciones. Sin embargo, no existe una relación discernible entre el estilo de dirección y la cantidad global de desarrollo profesional de los profesores, ni parece influir el hecho de que los profesores consideren haber recibido una cantidad adecuada de desarrollo profesional.

En resumen TALIS (OCDE, 2009a) nos ofrece las siguientes aportaciones en relación al liderazgo:

- Resalta la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado, señalando que no hay una relación directa entre el tipo de liderazgo y el planteamiento más constructivista o tradicional entre los directores. Los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo, siendo ambos comparativamente débiles en España.
- Para mejorar el conocimiento se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad necesaria para actuar, la información que precisan para decidir acertadamente, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos.

III.4.3.1. EL ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Según el informe Eurydice (2009, p. 189) en la mayoría de los países europeos se tienen en cuenta una serie de criterios para la designación de director o directora[11] de un centro educativo. En casi todos los casos existen documentos oficiales que establecen los requisitos que deben cumplir los que aspiran a la dirección de un centro, sin que se tome en consideración si el centro ofrece la totalidad o sólo un nivel de la educación obligatoria, ya se trate de primaria o de secundaria inferior o superior general. Los criterios suelen incluir: experiencia docente, experiencia en materia de administración/gestión o una formación inicial específica.

Según el informe Eurydice (2009) en la actualidad sólo Letonia, los Países Bajos, Suecia, Noruega e Islandia (en secundaria superior) no establecen oficialmente ningún requisito relacionado con la experiencia docente[12] para acceder al puesto de director.

[11] En este informe se entiende por director de centro a cualquier persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar/órgano de gobierno del centro, es responsable de su gestión, dirección y administración. En función de las circunstancias, esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes) , pero también la responsabilidad del funcionamiento general del centro (en áreas como el horario y la aplicación del currículo, las decisiones relativas a lo que debe enseñarse y a los materiales y métodos de enseñanza, la evaluación del profesorado y de su rendimiento, etc.), y/o de tipo financiero (que suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro).

[12] La experiencia docente se refiere en este documento a un determinado número de años de ejercicio profesional como profesor de una clase, la mayor parte de este tiempo en el nivel educativo del centro al que desea acceder como director.

Sin embargo, en la práctica, los que son nombrados directores suelen poseer tal experiencia. En Suecia, los que han adquirido competencias en materia de educación como resultado de una formación o de su experiencia pueden acceder a la dirección de un centro, y se recomienda que reciban una formación específica[13] después de tomar posesión del cargo.

En los países donde los documentos oficiales establecen los requisitos que deben cumplir los futuros directores, la experiencia docente constituye el requisito mínimo para ser nombrado director. Sin embargo, su duración varía. En varios países se añaden uno o varios requisitos. En las comunidades francesa y germano parlante de Bélgica, en la republica Checa, Estonia, España, Francia en la secundaria inferior y superior, Italia, Austria, Polonia, Eslovenia y Liechtenstein, los aspirantes al puesto de director deben haber trabajado como profesores y haber recibido una formación específica. La cualificación como tutor o mentor también forma parte de la experiencia profesional que se exige en Eslovenia. En Malta los futuros directores no sólo deben tener experiencia docente y administrativa[14], sino que también deben haber recibido una formación específica antes de su nombramiento. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) todos los nuevos directores deben obligatoriamente tener un titulo de la *National Professional Qualification for Headship*.

En Chipre, Portugal Finlandia y Turquía los directores y directoras deben tener experiencia docente y administrativa.

En la mayoría de los casos, (Eurydice , 2009) la duración mínima de la experiencia docente exigida para ser director o directora es de entre tres y cinco años. La duración mínima exigida es de un año en Turquía y de dos en Islandia, para el nivel de primaria y la máxima doce años en Grecia y trece en Chipre. En algunos países como Grecia, España, Italia, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania, sólo se tiene en cuenta la enseñanza a tiempo completo a la hora de fijar la duración de la experiencia docente. En Dinamarca, Alemania, Austria, en la educación primaria, Finlandia y el Reino Unido se exige experiencia docente, pero los documentos oficiales no precisan su duración.

[13] En el informe Eurydice del año 2009 (Eurydice, 2009) la formación específica para los directores o directoras es la que se cursa después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor. Por tanto, sólo pueden acceder a ella los profesores titulados. En función de las circunstancias, la formación puede ser anterior a la primera solicitud de un puesto de director, a la participación en el proceso de selección o durante el primer año (o los primeros años) como director (interino o con nombramiento definitivo). Por tanto, puede obtenerse antes o después del nombramiento. El objetivo de esta formación específica es dotar al futuro director de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas. No debe confundirse con la formación permanente o con el perfeccionamiento de la función de director.

[14] Se considera experiencia administrativa en el informe Eurydice la experiencia en la gestión de un centro que se ha adquirido, por ejemplo, al desempeñar el cargo de director adjunto. Este término no se refiere a una formación en el área de gestión o administración.

III.4.3.2. FUNCIONES O COMPETENCIAS DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS EUROPEOS

Los diferentes sistemas de acceso a la dirección hacen presuponer funciones o competencias diferentes para uno u otro director, según el país en que ejerce su función y el modelo con el que fue seleccionado. Como señala Fernández Serrat (2001) las competencias del director están en relación directa con la autonomía de que disfrute el centro que dirige, y con el grado de participación de la Comunidad educativa en las tareas gestoras o animadoras.

El Cuadro III.5 refleja los tres modelos propuestos por Álvarez (2007) y las competencias que se le atribuyen al director o directora:

MODELO	COMPETENCIAS
Modelo de director francés	• Fundamentalmente gestión y administración del centro • Representación institucional • Mantenimiento de la disciplina escolar • Seguimiento y supervisión del desarrollo de los programas de estudio. • No suele intervenir en cuestiones pedagógicas o didácticas ni en la gestión de recursos humanos
Modelo de director inglés	(Competencias compartidas con las autoridades locales y el gobierno) • Organización del centro • Seguimiento de los distintos programas de estudios • Evaluación y supervisión del profesorado (interviene en la selección) • Gestión del presupuesto • Búsqueda de recursos externos • Captación de clientes y mecenas (garantizarán el prestigio y financiación del centro)
Modelo de Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia	• Gestiona el presupuesto que recibe del estado y de la comunidad local • Recluta y despide al profesorado, así como anima, asesora, supervisa y evalúa su trabajo. • Anima y estimula la participación en el centro • Dinamiza los programas de ayuda a los alumnos más desfavorecidos, integración o inmigrantes • Gestiona el material del centro, el comedor, el transporte, las actividades extraescolares y paracurriculares. • Hace la evaluación interna de los programas del centro.

Cuadro III.5. Modelo de dirección y funciones del director o directora en Europa, a partir de Álvarez (2007)

Hemos de señalar que la realización de tareas docentes por parte del director o directora aparece prácticamente en todos los países europeos, salvo excepciones como las de Francia, Italia, Portugal o Noruega donde sus directivos no ejercen labor docente alguna. Sin embargo, esta obligación sólo está regulada, recogiendo número de horas de docencia, en España y Grecia (Fernández Serrat, 2001).

Las competencias administrativas son exclusivas del director en países como Bélgica, Alemania o Austria; en otros países son compartidas con órganos colegiados, como el Claustro en el caso de Grecia, o el Consejo Escolar en Francia o Portugal. La

organización de la docencia en el centro suele ser asunto solamente de la dirección en la mayoría de los casos, con las excepciones, además de la española, del Reino Unido o Austria en que son asistidos por comisiones pedagógicas o de gobierno del centro.

En cuanto a la función de relaciones públicas del director o directora del centro, es responsabilidad exclusiva en toda Europa de los directores, a excepción de Irlanda y Reino Unido, donde la realizan junto con los órganos de gobierno o en los Países Bajos, con la autoridad competente.

Con respecto a la selección del profesorado del centro, el director o directora es quien selecciona en Noruega y algunas localidades de Finlandia, mientras que participa de una forma u otra en la selección, en Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido.

III.5. EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES; LO ESTILOS DIRECTIVOS

> La figura del director en los centros de enseñanza españoles se enfrenta a una estrategia de doble cierre profesional que se opone a toda jerarquía interna y a todo control externo, lo cual la hace de difícil desempeño y poco atractiva (Fernández Enguita, 2007).

Llegados a este punto en el que ya conocemos el panorama de la dirección escolar en Europa, y muy especialmente la situación en España, consideramos necesario acercarnos ahora al papel que realmente representan los directores y directoras de la escuela del siglo XXI más allá de las normativas que regulan su asignación, funciones o competencias, así como su preparación para el ejercicio del cargo; queremos conocer cuáles son las tareas que han de desempeñar, así como los retos a que se ven sometidos.

Parece que los diferentes países tienden cada vez más a adoptar enfoques más cooperantes y distributivos respecto a la dirección escolar, sin embargo la nota característica sigue siendo que la persona que ocupa el cargo de director o directora ha de asumir la mayor parte de las responsabilidades. Por nuestra parte consideramos que el papel de la dirección escolar en un centro educativo es fundamental porque:

- Es clave su papel respecto a la autonomía del centro puesto que dicha autonomía permitirá priorizar unos principios sobre los que el centro fomentará su actividad. Paralelamente, el ejercicio de la autonomía supondrá un compromiso continuo al servicio de la comunidad educativa y un proceso de reflexión y evaluación sobre lo que se está haciendo para mejorarlo.
- El director o directora deberá proponer el resto de miembros del equipo directivo que le ayudarán a poner en marcha su proyecto de dirección. Igualmente deberá poseer un profundo conocimiento del entorno y del clima del centro, sobre los que actuar.
- Teniendo en cuenta que los centros escolares deberán elaborar proyectos educativos con fórmulas organizativas propias, estos pueden convertirse en estructuras complejas difíciles de dirigir y organizar.

- La satisfacción del profesorado se halla altamente relacionada con el estilo de liderazgo del equipo directivo, sintiéndose más satisfechos cuando se promueve la participación y el compromiso.

Hemos considerado, sin embargo interesante conocer en qué emplean realmente su tiempo las personas que se encargan de las tareas directivas en la organización y para ello hemos recurrido a los trabajos realizados por Mintzberg (1975, 1983), así como Hall Mackay y Morgan (1986 y 1988) quienes coinciden en señalar que el desempeño profesional del directivo se caracteriza por asumir una gran cantidad de trabajo, de naturaleza muy diversa y que debe desarrollarse a un ritmo muy fuerte. Más recientemente Antúnez (2000a, p. 174) señala:

> Además, ese trabajo se ejecuta de una manera muy fragmentada, en periodos de tiempo cortos, mediante acciones que suelen ser muy directas y utilizando medios fundamentalmente verbales.

A propósito de la gran cantidad de trabajo que deben realizar los directores y directoras Fullan (1997, 1998) señala que el problema no era sólo que los directores se veían desbordados de trabajo y bombardeados, sino que esto propiciaba la dependencia externa. En estas circunstancias cabe señalar, la dificultad que debe encontrar el directivo para la reflexión sobre la dinámica de la organización, o su propio perfeccionamiento. Antúnez (2000b) señala que las tareas o funciones generales que debería desempeñar un directivo escolar están determinadas por *factores condicionantes*. En paralelo a lo anterior, difieren entre sí según su *objeto,* están orientadas por unos determinados *principios* y se desarrollan en determinados *ámbitos de actividad.*

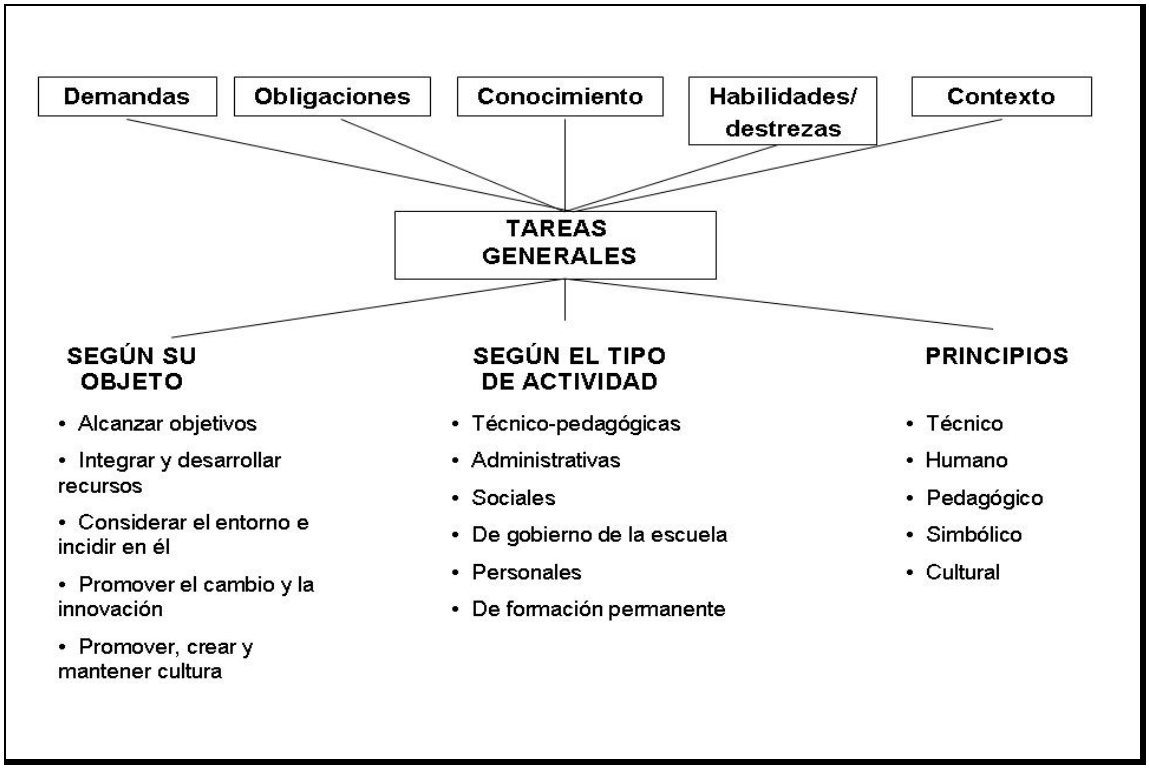


Figura III.2. Tareas generales de la dirección escolar (Antúnez, 2000b)

Antúnez (2000b) agrupa en dieciséis roles las ciento veintisiete tareas típicas de los directores y directoras de centros públicos de Cataluña, señalando que estos roles también son habituales en otros contextos escolares diferentes:

- Dirección de sí mismo
- Cabeza visible
- Líder
- Enlace formal
- "Negociador y pedigüeño"
- Gestor de la información
- Técnico/a en organización
- Gestor del currículum
- Profesor
- Evaluador
- Gestor de recursos materiales
- Gestor de recursos económicos
- Promotor del cambio ("entrepreneur")
- Promotor de cultura corporativa
- Gestor de anomalías/ de imprevistos
- Subalterno y administrativo.

Cantón y Arias, en una reciente investigación sobre dirección y liderazgo con la intención de *diseccionar las tareas directivas a través de la percepción que los directores tienen de sus acciones y de la visión del profesorado de dicha actividad mediante la incidencia en la calidad, en el conflicto y en la aceptación de las tareas* (Cantón y Arias, 2008, p. 229), llegan a la conclusión de que los profesores son conscientes de la complejidad de las tareas directivas, incluso más que los propios directivos. Esta percepción la atribuyen a que los profesores no se sienten preparados para ejercer la dirección escolar, sobre todo en temas de organización y gestión. El profesorado no quiere asumir competencias directivas, observándose una cierta aversión a toda idea de jerarquización en la actividad escolar.

Hemos de tener también presente que el trabajo de los directores y directoras se ha intensificado en los últimos años, añadiéndose a sus funciones de administradores burocráticos tareas nuevas y más exigentes. Así lo ve Pont (2008, p. 59):

> Entre otras cosas, se espera de los directores que participen en más tareas de gestión y administración, dirijan recursos humanos y económicos, gestionen las relaciones públicas y establezcan asociaciones, se impliquen en la gestión de la calidad y en los procesos de informes públicos, además de dirigir los procesos de enseñanza.

Según diversos estudios muchas de frustraciones sufren los directores y directoras están provocadas por la sobrecarga de trabajo y la realidad de las tareas y responsabilidades relacionadas con la dirección. Ello da lugar a que el desempeño de la dirección no parezca algo atractivo y en algunos países no sean muchos los candidatos que se ofrecen para el cargo. Pont (2008, p. 61) señala además que varios países informan que los directores y directoras se encuentran en situación de creciente estrés:

> Esta ansiedad es resultado de la ampliación e intensificación de las funciones y responsabilidades del cargo, la ambigüedad y el conflicto emergido con las nuevas funciones, el ritmo de los cambios y las peticiones para gestionar otras tareas en vías de cambio, las elevadas responsabilidades sobre los resultados y la evaluación pública, e incluso la reducción de matriculaciones de estudiantes, unido todo ello a la necesidad de captar alumnos. Por último tenemos la reducción de presupuesto.

A pesar de lo anterior, hemos de señalar que una reciente investigación realizada por Tejero, Fernández Díaz y Carballo (2010) sobre *burnout en directores y directoras escolares, es decir, sobre* el desgaste profesional que sienten como consecuencia de su vida laboral, nos demuestra que en relación al nivel de *burnout* de los directores y directoras, *de acuerdo a un rango respuesta de 1 a 5, los datos revelan que estos profesionales sienten bajo cansancio emocional (2,70), alta realización personal en el trabajo (3,43) y un inapreciable nivel de despersonalización (1,86*) (Tejero, Fernández Díaz y Carballo, 2010, p. 376). Según los datos, los directores que muestran mayor cansancio emocional también padecen mayor despersonalización y menor realización. Estos investigadores señalan igualmente que sus resultados, llamativos por el bajo nivel de desgaste profesional que implican, coinciden con investigaciones anteriores.

Dando un paso más, y abundando en los efectos que la dirección escolar produce en los centros, la investigación ha revelado una gran cantidad de funciones y responsabilidades de la dirección que conducen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y así lo demuestran recientemente numerosas publicaciones (Hallinger and Heck, 1998; Marzano et al., 2005; Robinson, 2007; Waters et al., 2003), por lo que el papel y las tareas de la dirección en los centros es fundamental. Por su parte Pont, Nusche y Morgan (2008) identifican cuatro ámbitos principales de responsabilidad como funciones clave de la dirección escolar a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus escuelas:

- Apoyo y desarrollo de la calidad del profesor.
- Definición de objetivos y progreso apreciable.
- Gestión estratégica de recursos.
- Colaboración con agentes externos.

Con respecto a este último punto, Fullan (2002) señala que los directores y directoras constituyen piezas claves en el fortalecimientos de vínculos entre el personal de la escuela y las comunidades en que está inmersa; Hargreaves y otros (2008) señalan que los directores y las directoras de centros educativos necesitan cada vez más dirigir *desde fuera* de la escuela, tanto como desde dentro, con objeto de influir en el entorno que afecta a su propio trabajo con los estudiantes. Igualmente

señalan que las direcciones de escuelas con más éxito se muestran generalmente muy comprometidas ante las circunstancias difíciles, intentando mejorar el rendimiento y bienestar del alumnado, gozando además del aprecio de la comunidad y de los padres. Esto lo consiguen estableciendo mayores relaciones con agentes con asociaciones deportivas, organizaciones de la comunidad, empresas…

La investigación parece demostrar por otra parte que los factores contextuales y las variantes escolares afectan directamente a la práctica de la dirección. Leithwood (2005) tras un estudio realizado en siete países, señaló que la fuerza o naturaleza de las relaciones entre las prácticas de dirección y sus efectos sobre los estudiantes y la organización de la escuela puede ser afectada por el contexto organizativo o social en general en que trabajan los directores y las directoras, como el contexto en el que se ubica la escuela, tamaño del centro, titularidad privada o pública de la escuela, etapa educativa o preparación de los estudiantes.

Según Pont (2008) se han podido demostrar también diferencias en el tipo de dirección requerida según la etapa educativa en que se ejerza la dirección. Parece en este sentido que los directores y directoras de la escuela de primaria están más implicados en cuestiones formativas que los centros de secundaria, así como que las escuelas de primaria, generalmente más pequeñas tienden a abordar retos de dirección diferentes a los grandes centros de secundaria. Parece que las escuelas pequeñas permiten a los directores y directoras un mayor control del profesorado y además pasar más tiempo en las aulas. En los centros de secundaria la influencia es más indirecta y suelen ocuparse de la formación los profesores o jefes de departamento. El hecho de impartir clase favorece que la persona que ocupa la dirección observe su trabajo desde un punto de vista más participativo y colaborativo.

Murillo, Barrios y Pérez Albó (1999), teniendo en cuenta que en los últimos años los estudios sobre dirección han estado ligados a guiar los intentos de innovación y cambio cultural en los centros escolares, señalan algunas de las características que definen al directivo eficaz que sabe gestionar un proceso de cambio:

- *Dirección colegiada*. El director o directora se apoya en su equipo para discutir los problemas y buscar las soluciones. El directivo debe saber delegar responsabilidades.
- *Dirección participativa*. El director o directora debe fomentar la participación, la implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- *Liderazgo pedagógico*. Las funciones de una dirección eficaz son: concebir y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos de los profesores por mejorar la enseñanza, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, apoyar y promover programas de mejora.

- *Liderazgo para el cambio*. Además, la dirección debe ir más allá, debe contar con la confianza suficiente por parte de sus compañeros para ser capaz de implicar a la comunidad educativa en un proyecto de mejora.

En esta misma línea Antúnez y Gairín (2006, p. 238), basándose en aportaciones de Schein (1985) y Westoby (1988), sugieren que una actuación directiva democrática y satisfactoria debería estar orientada por la puesta en marcha y desarrollo de las siguientes capacidades:

- Analizar y diagnosticar situaciones y problemas.
- En función del diagnóstico y los recursos disponibles, diseñar planes de acción.
- Actuar de acuerdo con las prioridades que determinen el diagnóstico, los recursos, el Proyecto Educativo del centro y criterios de importancia y urgencia.
- Dar protagonismo a todos los miembros de la comunidad escolar y priorizar procesos de colaboración e información, para conseguir una mayor implicación.

Sobre las repercusiones que todo lo anterior deberían tener sobre el diseño de las políticas de dirección escolar, señala Pont (2008), que sería importante para los gobiernos tener en cuenta factores contextuales, de forma que puedan responder con mayor efectividad a las diferentes necesidades de los directores y directoras en los diferentes tipos de escuelas. Por otra parte, también sería conveniente mejorar la definición de las responsabilidades básicas que corresponden a la dirección escolar como punto de referencia para los candidatos a ocupar el cargo, así como para su selección, formación y evaluación.

Teniendo en cuenta por otra parte las continuas transformaciones que se producen en nuestra sociedad y la necesidad de transformar la realidad de los centros educativos, habrá que ir considerando que la dirección escolar no puede estar sola ante semejante reto. Ahora que las comunicaciones son tan sencillas, es necesario fomentar la colaboración entre colegas, el intercambio de experiencias, buscando el objetivo de mejorar la educación. Así lo expresa Gregoria Molina (2009, p. 9), directora de un centro de Tenerife:

> Es imposible llevar a cabo objetivos comunes de la educación si cada centro es un bunker en el que no salen ni entran experiencias de otros centros del entorno o de otras zonas, más que en momentos puntuales y para un foro escogido. No es posible desarrollar una labor tan compleja, dinámica, heterogénea, imbricada en la sociedad sin estar, siquiera, en contacto directo y continuado con las experiencias de nuestros propios colegas.

Las redes profesionales en las que es posible compartir experiencias, inquietudes, necesidades y posibilidades, consideramos que quedan absolutamente justificadas en la sociedad del siglo XXI.

Por otra parte, nuestra experiencia nos muestra que las funciones de los directores y directoras en los centros educativos son las mismas, las tareas son similares, sin embargo son diferentes los procedimientos de intervención, los protocolos que se generan en los centros para llegar a un mismo fin. La literatura consultada nos enseña que a las diferentes formas de ejercer la acción directiva se les suele llamar estilos de dirección.

La mayor parte de los autores que hemos analizado casi siempre apuestan por unos perfiles de dirección más oportunos que otros; Lorenzo (1991) habla de las habilidades que deberían tener todos los directores y directoras; Morrison y Ridley (1988) exponen las características de los *buenos directores,* aunque en nuestro caso preferiremos huir de esta expresión. Desarrollaremos sin embargo la propuesta de Blanco (1995, p. 288) por ser más reciente y recoger además la necesidad del liderazgo de la dirección, tan en boga en la actualidad. De este modo, este autor propone que las capacidades personales del director o directora se han de concretar en: su capacidad de liderazgo, organizar el trabajo en equipo, hacer participar al resto del profesorado en un proyecto en común, tener iniciativa personal, capacidad de innovación y facilidad de palabra. Además de lo anterior, debe tener una formación pedagógica y un conocimiento de técnicas directivas, que implica conocer la legislación, tener conocimientos de las técnicas de organización, conocer las dinámicas de grupos, saber planificar el trabajo y coordinar todas las actividades, además de una fuerte motivación hacia el lugar de trabajo.

Para nosotros la motivación hacia el lugar de trabajo propuesta por Blanco (1995) es fundamental, ya que pensamos que la motivación en la figura directiva es el punto de partida para generar motivación en el resto de miembros del equipo directivo y de toda la comunidad educativa.

Antúnez (2000b) señala que las conductas de los directivos están condicionadas por cómo es la persona que dirige, cómo son las personas a las que dirige, y cómo es el contexto en que se desarrolla la acción. La interacción de los tres factores determinará las conductas directivas, siendo el tercero de ellos el que parece tener mayor peso en el resultado final. Casi siempre la conducta de los directivos suele estar marcada por factores de contingencia.

Los enfoques en el análisis de los estilos directivos han ido cambiando desde conceder atención prioritaria a la actitud del director o directora hacia la tarea, pasando por centrarse en su actitud hacia las personas o cobrando especial relevancia las situaciones en que la dirección se desarrolla.

Podría hablarse finalmente de un enfoque contingencial que va más allá que el anterior, concretando las variables que intervienen en una situación y la relación entre las mismas, ayudando al directivo a que sepa el estilo de liderazgo a utilizar según las variables organizativas.

Ball, en su conocida obra *Micropolítica en la escuela* (1989) parte del supuesto de que el papel del director o directora es fundamental y decisivo para la comprensión de la escuela: *En circunstancias normales el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela, pero las posibilidades de la dirección se realizan*

dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares (Ball, 1989, p. 92). Tomando como base los datos que le proporcionaron entrevistas a directores de centros educativos, así como estudios de caso, el autor identifica cuatro estilos de dirección en el ámbito educativo:

a) Director de estilo interpersonal. Es aquel que pone el énfasis en la interacción personal y el contacto cara a cara con las personas que trabajan en el centro. Prefiere consultar a las personas más que realizar reuniones, inclinándose por tanto por la relación no formal. *Mediante el otorgamiento de beneficios el director ata a los profesores con un lazo de lealtad. Esta lealtad es hacia la persona, no al cargo* (Ball, 1989, p. 99). La toma de decisiones llega a convertirse en un proceso misterioso e inaccesible.

b) Director de estilo administrativo. Su modelo es el administrador industrial y por ello se incorporan a la organización educativa estructura, relaciones y procedimientos de control propios de las fábricas. El funcionamiento de la escuela queda claramente formalizado en documentos y el director o directora forma parte de una máquina en la que todos y todas, incluido él o ella, tienen su misión encomendada. Es corriente encontrar a este tipo de director o directora encerrado en su despacho resolviendo asuntos de su cargo. *El resultado de esto es una concepción cosificada y deshumanizada de la escuela como un sistema, un conjunto de comités, una estructura de deberes y responsabilidades* (Ball, 1989, p. 111).

c) Director de estilo antagónico. Tanto este estilo como el siguiente, Ball los integra dentro de lo que él denomina estilo político. El estilo antagónico se fundamenta principalmente en el debate público, en el contraste de opiniones y criterios sin huir del conflicto o el enfrentamiento previos, aceptando intereses o ideologías contrapuestos. *En el modelo antagónico, la reivindicación del control reposa en las habilidades del director como un político activo y estratega en la conducción del liderazgo, el uso de la conversación y en la elección de temas, aliados y adversarios* (Ball, 1989, p. 114).

d) Director de estilo autoritario. En este caso, al contrario que el anterior, el director o directora se preocupa fundamentalmente por imponer su propia visión sobre las metas y las relaciones. El director autoritario no ofrece ninguna probabilidad de reconocer ideas e intereses rivales (Ball, 1989, p. 116).

En la descripción realizada por Ball no hemos de olvidar, que toma como referente el sistema educativo británico, aunque bien podríamos identificar estas formas de actuar entre los directores y directoras españoles.

Con el propósito de conocer un esquema basado en nuestra realidad referimos la propuesta de Álvarez (1992) que relaciona los diferentes planteamientos organizativos de la institución escolar y los estilos de dirección que pueden originarse

como consecuencia de la variedad de circunstancias que pueden acontecer al trasladar a los centros educativos las exigencias del sistema educativo.

PLANTEAMINETOS ORGANIZATIVOS	ESTILO DE DIRECCIÓN
Modelo castrense	Estrategia de tipo autoritario
Modelo sociotécnico	Burócrata
Modelo económico	Ejecutivo, técnico, gestor
Modelo sociocrítico	Animador socio-cultural, participativo, autogestionario
Modelo social	Coordinador y animador de la participación y gestor de recursos humanos
Modelo psicocomunicacional	Animador y negociador
Sistémico y ecológico	Planificador, animador del proceso, gestor de recursos humanos, y de estructuras

Cuadro III.6. Modelos organizativos y estilos de dirección según Álvarez (1992).

El modelo de dirección recibe también influencias del sistema educativo, razón por la cual una organización centralizada atribuye a los centros funciones muy diferentes de las que le atribuyen organizaciones más autónomas lo que también da lugar a la aparición de funciones específicas en la dirección escolar (Álvarez, 1992)

Hemos de concluir este apartado señalando que no existe un estilo directivo único para cada director o directora, aunque sí habrá, sin embargo un estilo que abundará más en las actuaciones de los mismos.

Es importante destacar también que no todas las situaciones requieren del empleo del mismo estilo directivo, sin embargo pensamos que en una sociedad democrática donde la participación en todos los sectores cobra cotas cada vez más elevadas, nadie puede poner en duda que el director o directora de un centro debe fomentar mecanismos participativos que de ningún modo mermarán su poder en la organización, conseguido como ya hemos señalado fundamentalmente a través de su competencia profesional, así como las circunstancias favorables que rodeen su ejercicio de la dirección.

Hasta ahora nos hemos referido a las personas que ocupan la dirección escolar, centralizando nuestra atención en la figura del director o directora, que por otra parte necesita del equipo directivo para poner en marcha su proyecto de dirección. Hemos analizado las tareas que desempeña el director o directora, su perfil, o las repercusiones de su labor en la vida de los centros. Hemos de reflexionar, sin embargo, acerca de la relación entre dirección y liderazgo, ya que parecen tener lugar situaciones en que la persona o personas que ostentan el poder formal no coincide con aquella o aquellas que ejercen el liderazgo en la organización.

III.6. ESCUELA, DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

> El liderazgo es necesario ante problemas para los que no hay soluciones fáciles. (Fullan, 2002)

La nueva sociedad del conocimiento y la globalización de la economía suponen para la escuela la exigencia de sentar las bases de un aprendizaje que se desarrollará

a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta las circunstancias en las que está inmersa: la inmigración, el uso creciente de las nuevas tecnologías, cambio de modelos demográficos o el continuo progreso del conocimiento.

El sistema educativo al adaptarse a los nuevos retos que se plantean a la escuela, ha transformado las exigencias a que ésta debe responder y con ello también han cambiado las responsabilidades de sus directores y directoras. Desde el convencimiento de que la autonomía y la responsabilidad pueden responder más eficazmente a las necesidades locales, la mayor parte de los países ha evolucionado hacia modelos de gobierno más descentralizados, bien a niveles intermedios como Comunidades, territorios autónomos…, o a nivel escolar. En la mayor parte de los casos se ha otorgando mayor autonomía a las escuelas para la elaboración de los proyectos que orientarán su actuación y en esta línea las funciones y responsabilidades de la dirección se han incrementado.

De esta forma, en países centralizados donde la mayor parte de las decisiones se toman a nivel estatal el papel de la dirección se limita a traducir al nivel de profesorado y alumnado lo decidido a altos niveles. En el otro extremo, la descentralización de autoridad respecto al plan de estudios, al personal y los presupuestos de la escuela la dirección tiene muchas más responsabilidades en la gestión de recursos o en los resultados del aprendizaje del alumnado. Pont (2008) señala que en la mayor parte de los casos el gobierno escolar se halla sin embargo, en puntos intermedios.

Se observa que la dirección, cuyo papel se definió en la época industrial, no ha cambiado lo suficiente para adaptarse a los nuevos retos. Por esta razón los esfuerzos a nivel internacional se centran en redefinir las tareas de la dirección, así como la preparación que se necesita para un buen ejercicio o el apoyo e incentivos que serían convenientes.

La preocupación por la dirección no se limita al momento presente, ya que se observa que en muchos países el personal que ocupa la dirección se encuentra envejecido, previéndose que un gran número de directores y directoras se jubilarán en los próximos cinco a diez años. Por esta razón los sistemas educativos necesitan centrarse en la promoción de futuros directores y hacer de la dirección una profesión atractiva. Según Pont (2008, p. 52)

> En términos sistémicos, el reto contemporáneo de la dirección no sólo pasa por mejorar la calidad de los actuales directores, sino también por desarrollar proyectos claros para la futura dirección, así como proyectos efectivos para la sucesión en la dirección.

Expertos como Elmore (2008) o Mulford (2003) señalan que una función esencial de la dirección escolar es la *educación organizativa*, haciendo con ello alusión a la capacidad de la escuela para alcanzar altos niveles de rendimiento, de conseguir una mejora continua a través del desarrollo del personal, creando condiciones para el aprendizaje del grupo, así como utilizando los resultados para incorporar modificaciones al plan de estudios o a la propia formación.

En esta línea una investigación reciente llevada a cabo por López Yáñez (2009b) sobre centros educativos innovadores pone de manifiesto que en los centros

analizados no se han notado los efectos de un cambio de equipo directivo, debido al tipo de liderazgo ejercido en los centros:

- Prácticamente en ningún momento, en la gran mayoría de los centros, se ha producido con el cambio de equipo directivo un cambio en la línea pedagógica del centro ni, mucho menos, un vacío de poder.
- Los directores ejercen su liderazgo utilizando fuentes variadas de poder como la autoridad, las normas, la cultura organizativa, la micropolítica, el conocimiento o experiencia, no habiéndose encontrado una fuente claramente predominante en un análisis transversal de los casos.
- El liderazgo está ampliamente distribuido. Donde hay poder hay resistencia. Sin embargo, una característica de estos centros es la ausencia, salvo alguna excepción, de una oposición '*frontal' o 'destructiva'*.

La palabra liderazgo suele ser habitual en los últimos años en todos los foros y Jornadas en que se habla de la dirección escolar. También se ha relacionado liderazgo e innovación en el primer Congreso Nacional de Directivos Innovadores, celebrado en Madrid el 26 y 27 de marzo de 2009, cuyo objetivo fue convertirse en un punto de encuentro de directores y directoras, jefes de estudios o comités directivos de todas las titularidades, centros públicos, privados o concertados, para reflexionar sobre la importancia que tiene el liderazgo en la dirección de un centro educativo para una auténtica innovación que tenga en cuenta el papel de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento clave (Legorburu, 2009).

Recientemente, en febrero de 2010, en las Primeras Jornadas de dirección celebradas en Cantabria la Consejera de Educación de esta Comunidad Autónoma ha destacado la importancia del liderazgo en los centros para lograr el éxito educativo de todo el alumnado, y ha apostado por hacer más atractiva la figura del director, atrayendo a dicha función a los más preparados[15].

III.6.1. EL CONCEPTO DE LIDERAZGO

Existe una amplia literatura y producción científica sobre el liderazgo y muy especialmente sobre el liderazgo en los centros educativos, lo que nos puede dar idea de la importancia que desde la teoría se concede a esta temática.

Carrasco, en su tesis doctoral titulada *Análisis e incidencia de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos,* defendida en el año 2002, al hablar de las actitudes, habilidades y conocimientos que necesitan los directores y directoras y los líderes, señala: *Los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores deben superar grandes dificultades si no lideran.*

Consideramos por tanto necesario hablar de la relación entre la dirección escolar y el liderazgo con objeto de aclarar cuál es el papel del director o directora de un centro como líder del mismo, sin embargo, los datos apuntan a que habrá que ser cautos. Bolman y Deal (1995), citados por Lorenzo (2008) señalan: *A pesar de que el*

[15] La información ha sido consultada en el Portal de la Consejería de Educación del Gobierno cántabro.

clamor por el liderazgo parece ser de carácter universal, no está muy claro qué se quiere decir con tal término.

El horizonte no parece estar más claro en la actualidad, si se consideran las palabras del propio Lorenzo (2008, p. 162):

> Interesa destacar del citado estudio la relación de características con las que, tras una amplia revisión bibliográfica, la literatura y la producción científica venían caracterizando al término "liderazgo" y su contenido. La conclusión a la que entonces llegué es que se estaba formando un constructo organizacional centrado alrededor de los siguientes conceptos: caleidoscópico, integrado, codiciado, ambigüo-engañoso, idealizado, recetario, divorciado de la práctica, competencial.

Lorenzo (2008) utiliza la palabra caleidoscópico para referirse al término liderazgo por la gran cantidad de visiones, imágenes de liderazgo y en consecuencia diferentes conceptos sobre el mismo; asimismo se refiere a él como *integrado*, dado que todas las teorías organizativas actuales, desde las más tecnócratas hasta las más sociocríticas, desean integrarlo como uno más de su componentes; se refiere al liderazgo como algo *codiciado* porque aunque tradicionalmente se ha relacionado al liderazgo con la dirección escolar, en los últimos años se están abriendo paso investigaciones sobre el liderazgo de la inspección o los estudiantes, ya que parece que todos los estamentos de la organización desean formar parte del principio operativo del liderazgo; se refiere al liderazgo como un *concepto engañoso*, dado que a veces se confunde al líder con un buen gestor o un buen ejecutivo; lo denomina *constructo recetario* dado el exceso de recetas prácticas y consejos poco fundamentados sobre el mismo; se plantea el liderazgo como una *competencia* de la dirección escolar y por último, señala al liderazgo como una propuesta *separada de la realidad*, dado que los estudios parecen apuntar a que nuestros directores y directoras trabajan normalmente en el nivel de gestor de los recursos del centro, ejerciendo un liderazgo de supervivencia, antítesis del liderazgo.

De Vicente (2001) también se refería a la falta de consenso sobre el término liderazgo, señalando sin embargo, que en la mayor parte de las definiciones del vocablo aparecen las palabras proceso, influencia y propósito como características esenciales del liderazgo. Establece además dos relaciones que consideramos interesantes, señalando que no es lo mismo liderar que dirigir, ni que administrar o gestionar:

- Distingue liderazgo de dirección en el sentido del modo industrial del gobierno de las organizaciones en el que predominan los valores de control y poder y el líder ejerce el poder desde la autoridad formal que se le ha conferido.
- Distingue por otra parte al liderazgo de la gestión o administración de las organizaciones, considerando éstas últimas como las acciones encaminadas a coordinar los elementos personales y materiales para hacerlos más eficaces en la producción de bienes y servicios.

Parece por tanto que la gestión escolar se centra en cuestiones operativas, en hacer las cosas bien, y en el *aquí y ahora*, mientras que el liderazgo estará centrado en cuestiones más estratégicas como la transformación, los fines, las personas y

también en conseguir hacer las cosas bien; el líder cambiará el pensamiento de la gente sobre lo que es deseable y necesario.

Nos parece interesante destacar la relación entre poder y liderazgo. El poder viene dado de manera formal a través de normas establecidas, por esta razón el director o directora de un centro educativo tiene el poder que le confieren las normas que regulan la vida de los centros, como máxima autoridad en los mismos. El liderazgo, sin embargo viene dado de manera informal a través de procesos de influencia sobre los demás ejercidos en base a características individuales como el carisma, personalidad, conocimientos técnicos, ideologías o simplemente esfuerzos por conseguir el poder. El liderazgo es una capacidad de influencia adquirida a través de procedimientos informales. Mientras el poder se crea en la organización para rentabilizar los recursos, el liderazgo surge espontáneamente a través de la capacidad de comunicación de los individuos, así como sus conocimientos técnicos y habilidades personales. Lo ideal en un centro educativo es que el director o directora además del poder que le otorgan las normativas, ejerza el liderazgo que de manera espontánea surge en la organización.

El líder ha de ser capaz de conducir al grupo hacia sus objetivos, y para ello, ha de ser preferido por todos los demás miembros de la organización. Debe ser la persona más influyente en la organización y ha de ser capaz de realizar funciones de estructuración o mantenimiento del grupo, *debe ser capaz de movilizar personas o grupos de personas en una determinada dirección* (Gento y Ruiz, 1996, p. 631).

III.6.2. TEORÍAS SOBRE EL LIDERAZGO

El liderazgo escolar ha sido y sigue siendo tema de interés para los investigadores, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, y de ello da buena prueba la abundante producción científica sobre el tema. Sin embargo, de la revisión de la literatura llegamos a la conclusión de que el punto de vista desde el cual se ha analizado el liderazgo ha ido transformándose con el paso de los años. Compartimos con González (1997) la existencia de tres grandes perspectivas sobre el mismo: la visión tradicional, la visión cultural y la visión crítica.

Los primeros estudios se remontan a la década de los cuarenta y cincuenta y en ellos se trataba de analizar las características de las personas que serían buenos líderes. Se pensaba que el liderazgo es el proceso por el cual una persona que ocupa una determinada posición ejerce influencia sobre los demás. En este punto la *Teoría de los rasgos* hace su aportación destacando las características que debía tener el líder (personalidad, inteligencia…). Hemos de señalar al respecto, que no pudo establecerse una relación científica directa entre rasgos de la personalidad y el líder ideal, entre personalidad y posibilidad de obtener éxito.

Posteriormente el estudio se centró en las conductas de los líderes y su entrenamiento, buscando las tareas que han de realizar los líderes para que su liderazgo sea eficaz: planificación, ejecución, dirección, disciplina interna, remuneración, castigos. Este punto de vista fue defendido por la *Teoría de las funciones.*

Sin embargo, las inconsistencias del modelo anterior condujeron a la *Teoría de la contingencia o situacional*, cuyo análisis se centró en las situaciones en que el liderazgo tiene lugar, para analizar las características que influyen en la conducta del líder. En la práctica suponía cambiar la situación de trabajo para adaptarla al líder. Esta idea parece que sigue vigente, aunque los factores situacionales no sean tan importantes como podría esperarse. A partir de aquí surgen nuevas perspectivas de análisis como la diferenciación entre liderazgo transaccional y transformador (transforming) o transformacional (transformational). El transaccional se entiende como un intercambio entre líder, que proporciona recompensas, y seguidores que se conforman a sus deseos. El liderazgo transformacional va más allá, y es capaz de detectar un propósito y buscar significados sobre la base de las necesidades de sus seguidores.

A partir de aquí parece surgir una avalancha de nombres que diferentes autores agrupan en conglomerados. Consideramos especialmente serio el análisis de Leithwood y otros (1999), que agrupan los conceptos de liderazgo en seis categorías según la importancia de los conceptos de proceso, propósito e influencia[16]. Las categorías son:

- En el liderazgo instructivo la atención del líder se centra en las conductas que siguen los profesores y profesoras durante las acciones que afectan al aprendizaje de sus estudiantes. El líder es considerado el responsable del aprendizaje académico de los estudiantes y así lo reflejan las escuelas eficaces. La influencia en este modelo viene dada por el conocimiento experto que poseen y se asigna a personas que ocupan puestos administrativos formales principalmente el director o directora escolar. Se habla de liderazgo instructivo estratégico, pedagógico, o liderazgo directo o indirecto.
- El liderazgo transformacional incluye los conceptos de liderazgo carismático, visionario o cultural. El núcleo del liderazgo está en las capacidades de los miembros de la organización, de tal manera que es básico el compromiso del personal con las metas de la organización y las capacidades necesarias para el cumplimiento de tales metas; las necesidades son intrínsecas. La influencia no se encuentra necesariamente en las personas que ocupan formalmente posiciones de liderazgo, sino que los miembros de la organización en cada momento atribuyen el poder a quien se compromete con las necesidades de la organización en ese momento.
- El liderazgo moral es un término que incluye los conceptos de normativo, político/democrático y simbólico, y pone los valores como centro del liderazgo y de la práctica administrativa. La influencia será consecuencia de las concepciones que se tengan sobre lo que es bueno y lo que es malo. El eje del análisis estará por tanto en los valores que ostentan los líderes en sus procesos de toma de decisiones y en la forma en que se pueden resolver los conflictos entre valores.

[16] Se basan en el análisis de cuatro revistas representativas de administración y liderazgo, con un total de 121 artículos.

- Liderazgo participativo, también llamado de grupo y compartido o distribuido, asume como cualidad más importante la toma de decisiones del grupo y la influencia se basa en el conocimiento experto, en el derecho a elegir y el papel crítico en la realización de decisiones. El modelo se fundamenta en el hecho de que aquellas personas más cercanas a la realidad educativa poseen un mayor conocimiento para la toma de decisiones, y la participación del personal incrementa su compromiso con la ejecución.
- El liderazgo administrativo o gerencial incluye al organizativo y transaccional, poniendo el interés en las funciones, tareas y conductas de los líderes que será el encargado de facilitar el trabajo de los miembros de la organización. La influencia se localiza en las posiciones de poder que se ocupen dentro de la escala jerárquica de la organización. La gestión se utiliza para asegurarse de que los trabajadores hacen lo que se espera de ellos.
- El liderazgo contingente incluye los estilos de liderazgo y los procesos de resolución de problemas de los líderes. Importa la respuesta que los líderes dan a los problemas singulares con los que se enfrentan. La acción del líder dependerá del contexto en que se produzca, de manera que si cambia el contexto serán necesarias diferentes respuestas de los líderes, por tanto lo importante será que los líderes dominen un amplio abanico de prácticas de liderazgo.

De Vicente (2001) cita a Bryman (1996) quien a su vez en el término liderazgo disperso reúne el nuevo liderazgo emergido en las dos últimas décadas del siglo XX, incluyendo:

- El superliderazgo que consistiría en liderar a otros para que se lideren a sí mismos.
- Los equipos reales compuestos por un pequeño número de personas que se complementan en sus habilidades y que se comprometen a alcanzar las mismas metas, por lo que la tarea del líder será facilitar las acciones de los miembros del grupo encontrándose el liderazgo disperso entre los miembros del grupo.
- La tercera modalidad se centra en la liberación de los miembros del equipo para que puedan usar sus habilidades en su propia conducción y la de otros.
- La cuarta variable se centra en los procesos y habilidades de liderazgo que no siempre se encuentran en los líderes formales. El liderazgo es así una actividad de la organización, que puede estar disperso por todo el colectivo.

En el momento actual sobresalen fundamentalmente tres modelos de liderazgo en el panorama educativo. El primero de ellos es el liderazgo transformador que engloba una visión compartida, la generación de altas expectativas sobre los demás, así como el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual. El modelo se centra en las personas y en sus interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos. Esto requiere a su vez de un liderazgo extendido por toda la organización en el que todas las personas contribuyen, en lo que sería un liderazgo

distribuido o compartido. El tercer tipo de liderazgo, el pedagógico o instructivo dirige su atención al profesorado y al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Campo (2006) señala algunos retos pendientes que permitirán pasar de centrar la atención en un líder carismático a conseguir un liderazgo ejercido por muchas personas:

- Una dirección cuyas funciones están repartidas entre muchas personas.
- Una dirección a la que le preocupa el presente y el futuro del centro educativo.
- La Administración educativa debe elegir a los mejores para ocupar la dirección escolar, establecer procesos de perfeccionamiento permanente, así como de investigación sobre la dirección.
- La dirección debe contar con reconocimiento y apoyo y política coherente por parte de la Administración educativa.
- La dirección debe contar con medios y estructuras estables para la investigación y desarrollo profesional

En definitiva, tras toda la revisión anterior y teniendo en cuenta la nueva visión de la escuela y de los elementos que la conforman, así como los cambios a que se ven sometidos, consideramos que es necesaria una nueva concepción de la dirección y del liderazgo. En el momento actual se requieren verdaderos líderes comprometidos con el cambio y con la búsqueda de nuevas fórmulas de organización, con la creación de comunidades de profesionales, de tal forma que no dependan de su carisma individual, sino que apoyen la colaboración, que sean capaces de transmitir su visión al personal de la escuela para que estos sean copartícipes de ella.

Nos ocuparemos ahora del liderazgo pedagógico, quizá el tipo de liderazgo del que más se habla en la actualidad en España desde que aparece como función o competencia de la dirección escolar en la LOE (2006).

III.6.3. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Los estudios e investigaciones atribuyen una importancia creciente a la labor directiva en relación a la conformación del clima escolar, a los resultados académicos del alumnado, en la conducción de los cambios y en la adaptación de los centros a los retos que plantea una situación social en rápida y profunda transformación. Si el objetivo de la institución educativa es lograr el aprendizaje de los estudiantes, cada vez existen más pruebas a través de las investigaciones sobre mejora y efectividad escolar, de que la dirección puede contribuir a dicho aprendizaje. Bolívar y González Vázquez (2010) señalan a este respecto que el ejercicio de un liderazgo para el aprendizaje (leadership for learning) debe ser entendido como todo aquel conjunto de acciones que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. *Si los modelos de cambio planificados externamente, como muestra el "fracaso de la sucesivas reformas, no puede provocar la mejora, en su lugar se confía en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para*

regenerar internamente la mejora de la educación. Y aquí el liderazgo desempeña un papel de primer orden (Bolívar y González Vázquez, 2010, p. 14).

Por esta razón, a nivel internacional, parece prioritario conocer la incidencia o impacto de la dirección en la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la creación de las condiciones y el entorno de enseñanza adecuados (Scheerens and Bosker, 1997; Teddlie and Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Por otra parte, también la percepción intuitiva de familia y profesorado coinciden en asociar la buena marcha de un centro educativo al trabajo de equipos directivos preocupados y dedicados con ilusión a su tarea.

El efecto de una buena dirección sobre el funcionamiento de la escuela es indirecto: no es el director o la directora quién trabaja en las aulas, pues sólo trabajará en la suya, si tiene docencia, sin embargo puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Está claro que la efectividad de un profesor o profesora en su clase está en función de sus capacidades y compromiso, así como del contexto en que trabaja y del entorno social y político que lo rodea. Pero la creación del ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase, es algo que depende del liderazgo de la dirección. Por ello, aunque inciden otros factores y variables, la función del equipo directivo se convierte en promotora de una buena enseñanza. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en nuestras escuelas que no tenga detrás un equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo.

Se trata pues de indagar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos, en lo que se ha dado en llamar liderazgo pedagógico o instructivo. La tarea no es sencilla; así lo ve José Antonio Martínez, presidente de FEDADI en una entrevista online recogida en la página web del diario El País de 1 de marzo de 2010 (El País, 2010, 1 de marzo).

> Yo creo que, en general, no tenemos casi ninguna autoridad sobre el profesorado, y eso a pesar de las competencias que nos dan las leyes. El director tradicionalmente ha sido un compañero mas, y es complicado introducir la figura del director como impulsor de planes de mejora, o como se dice en Europa que ejerza el liderazgo educativo.

El liderazgo se tiene que encaminar, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. Elmore (2008, p. 42) señala

> Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo.

En la misma línea declara Bolívar (2009, p. 2):

> Una dirección centrada en el aprendizaje (learning-centred leadership) se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor "transformadora", pues no se limita a trabajar en las

> condiciones existentes y con las metas dadas, sino en irlas alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula.

Elmore (2008, p. 58) señala que el liderazgo pedagógico tiene tres características importantes:

> (1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, (2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y (3) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales.

Marzano et al. (2005), en una revisión de la investigación en los últimos 35 años, muestran la abundancia de trabajos sobre el liderazgo en la actualidad, señalando además que se ha demandado que el liderazgo escolar debe intervenir sobre el aprendizaje del alumnado. Estos autores hallan una fuerte correlación entre actuación del liderazgo y niveles de consecución de los estudiantes, refutada por otras investigaciones.

Recientemente la OCDE ha promovido un programa para mejorar el liderazgo escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2008) que propone cuatro palancas a nivel de políticas educativas para conseguirlo:

- Redefinir sus responsabilidades, entendiéndose que la esencia debe ser la mejora de los resultados del aprendizaje y que la dirección escolar debe poseer mayor autonomía para conseguirlo.
- Dirección distribuida de la escuela, implicando al equipo directivo, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.
- Adquirir las competencias necesarias para ejercer la dirección, jugando la formación un papel fundamental.
- Convertirlo en una profesión atractiva, mejorando la dirección actual y convirtiéndolo en un liderazgo sostenible para el futuro.

Respecto a la mejora de los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas como responsabilidad fundamental para la mejora del liderazgo escolar, estos autores señalan que importan cuatro ámbitos principales:

- *Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente*: los líderes escolares deben ser capaces de adaptar la programación del centro a las necesidades locales, promover el trabajo de equipo entre los profesores y profesoras y participar en la supervisión, la evaluación y el desarrollo profesional docente.
- *Fijar metas, evaluación y rendimiento de cuentas*: Las políticas educativas deben asegurar que los líderes escolares tengan criterio para establecer una dirección estratégica y perfeccionar su capacidad para diseñar planes y metas para verificar el progreso, usando los datos para mejorar la práctica.
- Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos: Las políticas educativas deben mejorar las habilidades en administración de los equipos de liderazgo. Además, los líderes escolares deben poder influir en las

decisiones de reclutamiento de docentes para que los candidatos encajen mejor con las necesidades del centro.

- *Colaboración con otras escuelas*: esta nueva faceta del liderazgo debe ser reconocida como una función específica para los líderes escolares. Puede aportar beneficios a los centros en conjunto más que únicamente a los estudiantes de una sola escuela

Day y otros (2007) señalan por otra parte que los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

Leithwood, Day et al. (2006) han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- Establecer metas que contribuirán a que el personal desarrolle una visión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos
- Desarrollar al personal, mediante el desarrollo profesional, incentivos o apoyo amplía la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones
- Rediseñar la organización, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, estructuran la organización para facilitar el trabajo, cambien la cultura escolar o gestionar el entorno
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, mediante un conjunto de tareas como supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos.

Lo anterior significa que los equipos directivos deben dirigir sus actuaciones a conseguir el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro. Esto lo harán rediseñando los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que deberán convertirse en *líderes pedagógicos de la escuela*. El papel del director o directora no debe limitarse a una gestión burocrática, sino que ha de ser agente de cambio y recursos, que aprovecha las competencias y energías de los miembros en torno a una misión de todos.

Si cuenta con autonomía para ejercer adecuadamente estas funciones, los líderes escolares pueden influir en el desempeño de los estudiantes y en los resultados de la escuela.

No pasa desapercibido que en el proceso de mejora de la escuela el profesorado juega un papel fundamental y su grado de implicación, lo que estos piensen, sientan y hagan, condicionará los límites de la mejora. En este sentido Bolívar (2009, p. 4) respecto a la escasa capacidad de los directores y directoras en España sobre el personal de la escuela y la relación directa entre la mejora y el profesorado pone de manifiesto:

> Romper estos vínculos de dependencia es necesario para un ejercicio de liderazgo de la dirección escolar. La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos

> humanos, debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. Ese es el sentido que tiene un "liderazgo transformador", que tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

La dirección de la escuela del siglo XXI debe centrar sus esfuerzos de liderazgo en la línea de garantizar a todos los alumnos y alumnas su incorporación a un mundo social y laboral sin riesgo de exclusión, así como la posibilidad del ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. Por esta razón el liderazgo para el aprendizaje, se centra en la calidad de enseñanza ofrecida y en los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos; necesita para ello poner los medios para que el profesorado esté cada vez más preparado y, necesita también dejar de ser un rol reservado al director o directora, para ser compartido por otros miembros del equipo docente de la escuela, comenzando por el equipo directivo.

De todo lo anterior extraemos la conclusión de que hay que abogar por un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros de la organización que contribuirá a implicar al personal en la mejora. Sin embargo, no debemos olvidar que el objetivo fundamental será el aprendizaje del alumnado (leadership for learning). Para conseguirlo hace falta un cambio en la cultura de las escuelas; es necesaria la colaboración no sólo dentro de la escuela sino la conexión de la escuela y el entorno; habrá que desterrar el aislamiento de los compañeros docentes y crear estructuras estables para coordinar las actividades del centro.

III.7. EL ENFOQUE COMPETENCIAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

> No hay cambio sin directivos.
>
> El desarrollo de competencias directivas constituye un elemento clave para la mejora de los centros educativos. (Teixidó 2007b, p. 1)

En el momento actual el término competencia es de uso común en el lenguaje cotidiano. Por esta razón se ha hecho un notable esfuerzo para conseguir la delimitación conceptual del mismo. Nos referimos a ellas en los currículos tanto de educación primaria, como de secundaria o los de la universidad; también hacemos referencia a las competencias que debe asumir el director o directora, entendidas como incumbencia, sentido éste en el que hasta ahora lo hemos empleado en nuestro trabajo; a partir de este momento en un nuevo uso del término, nos referiremos a las competencias profesionales que necesita desarrollar el director o la directora.

Teixidó (2008) afirma que el enfoque competencial supone en el proceso de búsqueda de mejora, centrase en las personas, en lugar de hacerlo en las tareas. Hasta ahora era este enfoque funcionalista centrado en las tareas y funciones de la dirección el que se adoptaba y por tanto las acciones formativas iban encaminadas a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de destrezas. Ello suponía un bajo protagonismo del directivo en su desarrollo, así como una escasa vinculación con el contexto y las preocupaciones y problemas reales.

Se propone ahora un cambio a través del enfoque competencial en el que el directivo asumirá un papel activo en su desarrollo profesional. Para ello habrá que ayudarlo a conocer su nivel de desempeño en su puesto de trabajo, a conocer sus puntos débiles para enfocar hacía ellos su itinerario de mejora profesional y sus puntos fuertes, para que le sirvan de apoyo.

III.7.1. CONCEPTO DE COMPETENCIA; HACIA UNA DIRECCIÓN ESCOLAR COMPETENTE

Nos parece necesario, antes de describir el enfoque competencial de la dirección escolar, comenzar aclarando el significado del término competencia en este uso que ahora le damos, para llegar a la síntesis del mismo que manejaremos en esta investigación.

Prieto (1997, p. 9) utilizando diversos diccionarios identifica seis acepciones distintas del término *competencia* aplicables al ámbito laboral y organizativo: *autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia.*

Fijándonos en su etimología, la palabra *competencia* procede del latín *competentĭa.* Según el diccionario de la Real Academia Española de la lengua del año 2001, competencia en su segunda acepción significa *pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. Será en esta línea en la que avanzaremos en el concepto.

McClelland (1968) fue el primer autor que trabajó con el término competencia con el significado que tiene en la actualidad. Sus averiguaciones iban encaminadas a detectar los factores individuales y grupales que permitían obtener éxito en el trabajo. De esta forma comprobó que eran la características propias de las personas, es decir, sus competencias, las que estaban más unidas a un buen desempeño en el puesto de trabajo, en lugar de los elementos que solían utilizarse como referencia a la hora de seleccionar candidatos, como el conocimiento y las habilidades.

En plena crisis económica en Gran Bretaña, a mediados de los años setenta, se retoma el concepto de competencia como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que son capaces de garantizar un desempeño eficaz, en detrimento del criterio de cualificación en la formación profesional. Posteriormente se desarrolla el concepto en Estados Unidos, Canadá, y Australia y desde finales de los noventa las competencias laborales pasan a ser consideradas competencias profesionales que se aplican a la formación personalizada, así como a la evaluación para la tutoría y ayuda al desarrollo personal y profesional, la selección de personal, así como la descripción de puestos y perfiles profesionales. A partir de este momento la amplia literatura sobre el término competencia refleja la existencia de diferentes matices, aunque con puntos en común.

Boyatzis en 1982 señala que las competencias son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo.

Levy-Leboyer (1997) señala que las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada.

Por su parte Van Beirendonck (2004) considera la competencia como una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos que contribuyen al trabajo bien hecho en el ejercicio de un rol o una función específica.

En el concepto de competencia se relacionan atributos personales, con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las peculiaridades del lugar de trabajo y la cultura de la organización. La complejidad del concepto es indudable y más aun si tenemos en cuenta que como atributos Spencer y Spencer (1993) señalan cinco aspectos básicos: actitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, concepto de uno mismo, y motivos. Los conocimientos y habilidades son más fáciles de detectar y desarrollar porque se encuentran en un nivel más superficial; las actitudes y valores, el concepto de uno mismo y los rasgos más profundos de personalidad, fundamentalmente la motivación, son los más difíciles de evaluar y desarrollar. A este respecto Van Beirendonck asigna un papel clave a la motivación por el progreso, entendida como el conjunto de necesidades básicas o formas de pensamiento que impulsan u orientan la conducta de la persona, en la carrera profesional.

Finalmente Teixidó (2007b, p. 10) asigna cuatro notas definitorias al concepto de competencias; las competencias se adquieren, son útiles, son objetivas, no son directamente observables.

Haciendo un análisis de los anteriores conceptos y definiciones se puede concluir que el contenido del concepto de competencia, generalmente conocimientos, habilidades y destrezas, se halla aplicado a una situación concreta de trabajo. Este contenido se pone de manifiesto a través de un comportamiento o desempeño destacado y supone una adaptación profesional de determinadas adquisiciones previas en un contexto dado. Como señalamos anteriormente, también existen algunas diferencias en las definiciones, que afectan a esas adquisiciones previas que oscilan entre: las características o rasgos personales en general; las actitudes, como voluntad, motivaciones, actitudes y valores; los saberes y conocimientos; o las capacidades y el saber hacer como aptitudes, inteligencia personal y profesional, habilidades y destrezas.

Según todo lo anterior, y centrándonos en nuestro trabajo, una dirección competente será aquella que, ante la situación de la escuela en la actualidad y las exigencias que la sociedad y la política educativa le plantean, es capaz de responder eficazmente ante una situación compleja, como pudieran ser la obtención de ayudas o recursos para poner en marcha un proyecto, el comentario fuera de tono de un padre, la toma de decisión en un claustro, la negociación de la plantilla, o un enfrentamiento entre un profesor o profesora y un alumno o alumna, entre otros. Sin lugar a dudas para ello es necesario poseer los recursos y tener capacidad para identificar aquellos que se tienen al alcance, como aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, conocimientos, habilidades…, y en caso de poseerlos, ponerlos en acción cuando la situación lo requiera. Hemos de tener presente que la competencia

se adquiere con el uso integrado de los recursos; se demuestra en el transcurso de la acción en tiempo real (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993). Ello supone tomar decisiones que guían la acción en función del significado que cada uno otorgue a los sucesos. Estamos adelantando que ello exige formación específica, capacidad de reflexión en la acción, autocontrol… *Un proceso lento y continuo de construirse seguridad en uno mismo* (Teixidó, 2007b, p. 6).

III.7.2. MODELOS DE COMPETENCIAS

Diferentes autores han elaborado sus propios modelos para hacer operativas las competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional. Ello permitirá su aplicación posterior en la definición de perfiles, la evaluación de puestos de trabajo y la formación para el desempeño profesional. En los resultados será determinante el enfoque que cada autor utiliza pudiendo ser éste funcional, conductista o constructivista.

- Mediante un análisis funcional se describirá el puesto o función, como conjunto de elementos de competencias con criterios de evaluación en base a unos niveles mínimos requeridos.
- A través de un análisis conductista se construyen las competencias a partir de los comportamientos de los sujetos más aptos o de las organizaciones con mayor nivel de desempeño, partiendo de los miembros que realizan bien su trabajo, según los resultados que se esperan de la organización.
- Mediante el análisis constructivista se elaboran las competencias desde las relaciones que existen entre los grupos y su entorno, además de entre las situaciones de trabajo y la capacidad requerida.

Un modelo de gran repercusión fue el de Mertens (1997) quien identifica competencias con comportamientos y actitudes, distinguiendo:

- Competencias genéricas son aquellas que son propias de diferentes ámbitos de la organización.
- Competencias específicas son las que están relacionadas directamente con cada puesto.
- Competencias básicas necesarias para cualquier puesto de trabajo.

Mertens (1997, p. 101) señala que además de los modelos teóricos de análisis, existen lo que él denomina modelos institucionales, que vendrán determinados por la fuerza que impulse el modelo de competencias en cada país. Los modelos institucionales, que él señala difícilmente separables de los teóricos, son según este autor: el modelo impulsado por la política gubernamental; aquel donde la institucionalidad es básicamente la fuerza del mercado y por último el modelo donde son protagónicas las organizaciones de actores sociales de la producción.

El modelo de Boyatzis (1995) citado por Poblete y García Olalla (2003a), partiendo de un análisis funcional propone cuatro unidades de competencias que él denomina *Cluster*, y en cada uno de ellos reúne una serie de competencias:

- Gestión por objetivos: incluye las competencias de orientación a la eficacia, proactividad, manejo de instrumentos de diagnóstico.
- Liderazgo: incluye confianza en sí mismo, presentaciones en público, pensamiento lógico.
- Gestión de recursos humanos: en el que incorpora las competencias de manejo del poder, gestión de procesos grupales, motivación de personas, autocrítica.
- Orientaciones de colaboradores: incluye autocontrol, constancia, adaptabilidad, objetividad perceptual.

Según todo lo anterior, las competencias definen perfiles profesionales y por tanto sirven para designar candidatos que se adecúen a las exigencias del puesto. Sin embargo, pueden utilizarse también para mejorar la eficacia y detectar los aspectos en los que ésta podría mejorar. Las competencias pueden servir de indicadores de necesidades de formación individualizada que repercutirán en las organizaciones.

III.7.3. GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS

La gestión de las competencias (Competency Management) comprende el conjunto de actividades, desde el proceso de selección hasta la remuneración, que se ponen en marcha en una organización para desarrollar las competencias de las personas. Se considera que cuanto mayor sea la competencia, mayor será la calidad en el desempeño del trabajo y por tanto mayor será también la contribución a lograr los objetivos. La gestión de competencias se basa en premisas básicas como:

- Se puede denominar y definir de forma precisa cada competencia.
- Es posible establecer niveles de desempeño de cada competencia., expresados en forma de conductas observables.
- Todas las competencias pueden desarrollarse, siendo el proceso de desarrollo complejo y distinto para cada individuo.
- Es posible establecer el inventario de competencias asociado a un puesto de trabajo, en lo que sería el perfil de competencias, así como su nivel óptimo.

Con estos postulados como precedente es posible analizar la existencia de dos grandes enfoques en la gestión de competencias, uno anglosajón y el otro francés. La orientación anglosajona pone el énfasis en la gestión de recursos humanos y trata de delimitar la contribución de cada puesto de trabajo al logro de los objetivos de la organización. Se basa en el establecimiento de estándares de competencias o cualificaciones profesionales, que establecen las bases del desempeño efectivo de un puesto de trabajo. A partir de aquí todas las actuaciones relacionadas con los recursos humanos se subordinan a los resultados de las evaluaciones. Se establecen objetivos de desarrollo individual para suplir las carencias individuales. El autor más representativo de la orientación anglosajona es R. B. Boyatzis. La orientación francesa se centra más en la persona y en la singularidad de la organización, considerando que los niveles máximos de competencia únicamente se alcanzan con la experiencia. La

organización debe intentar mantener a sus trabajadores en condiciones óptimas para afrontar los retos que se le presentan. Las evaluaciones o auditorías permiten que cada uno reconozca su punto débil y por tanto oriente su desarrollo profesional hacia su mejora. Otorga gran importancia a la autoestima y autoimagen como elementos determinantes del comportamiento social y la motivación. La autora más representativa de esta orientación es C. Levy-Leboyef

Ambos enfoques se complementan y se proponen contribuir al desarrollo de las competencias individuales como estrategia para la mejora organizativa, centrándose más el primero en las competencias genéricas y en el puesto de trabajo y el segundo en las competencias específicas y en las personas.

III.7.4. COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES

Las competencias directivas se utilizarán para designar los comportamientos que favorecen el éxito de las personas que ejercen funciones directivas. Por esta razón el enfoque competencial presta especial atención al estudio y desarrollo de las competencias directivas. En su delimitación hay que tener en cuenta las características singulares de cada organización, como la estructura organizativa, titularidad, cultura, o historia, sin embargo, es posible establecer una base común.

Hoyle, English y Steffy (2002) partiendo de las Directrices para la Preparación de Directores de Distrito de la American Association of School Administrators (AASA), y desde la consideración del desarrollo de los directivos de una manera integral, postulan diez grandes áreas competenciales que estos habrán de desarrollar para alcanzar la máxima eficacia en el desempeño de su cargo[17]. Dichas áreas son:

- Liderazgo visionario.
- Política.
- Comunicación y relación con la comunidad.
- Gestión organizativa.
- Planificación y desarrollo del currículum.
- Gestión del proceso de instrucción.
- Evaluación del personal y gestión de recursos humanos.
- Desarrollo y actualización profesional.

[17] Con los estándares contenidos en la obra de Hoyle, English y Steffy la American Association of School Administrators, AASA aborda una nueva empresa al crear el Leadership Institute for School Administrator (LISA) que brindará a los directores generales más brillantes y eficaces de Estados Unidos la oportunidad de que se reconozca su pericia. Los participantes en el LISA adquirirán una preparación avanzada en varias áreas y tras ser examinados podrán ser acreedores de un certificado superior. Por otra parte, el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) programa del Council of Chief State School Officers (CCSO) ha creado estándares para los directores de centro y ha establecido un examen para la creación de licencias oficiales para los directores de primaria y secundaria. El núcleo común posee estándares muy parecidos a los de la AASA.

- Investigación educativa, evaluación y planificación.
- Valores y ética del liderazgo.

En España la Universidad de Deusto desarrolló un Proyecto de Calidad Integrado (PCI) definido por Villa (2003, p. 6) como *un modelo de intervención en centros que tiene por objetivo facilitar el cambio desde una cultura burocrático-formal a una cultura transformacional, centrada en el crecimiento profesional y humano de las personas que lo constituyen*. El modelo pose seis dimensiones y tres ejes transversales que intentan acercarnos al mundo de la educación. Los ámbitos son:

- Ámbito de los planteamientos institucionales
- Ámbito de las estructuras organizativas
- Ámbito del sistema de relaciones y convivencia
- Ámbito de orientación y tutoría
- Ámbito de desarrollo curricular
- Ámbito de familia y entorno

En el PCI se establecen posteriormente tres ejes fundamentales que intervienen e inciden en todos y cada uno de los ámbitos: *Cultura institucional, Gestión por procesos y Resultados y logros.* Posteriormente relacionan las competencias directivas con los tres ejes del modelo de la siguiente forma:

- Cultura institucional: competencias de liderazgo, innovación y cambio y trabajo en equipo
- Gestión por procesos: las tres competencias fundamentales son planificación y desarrollo del currículum, aprendizaje continuo y comunicación, y relación con la comunidad.
- Resultados: las tres competencias clave son: orientación a resultados, orientación al aprendizaje, productividad.

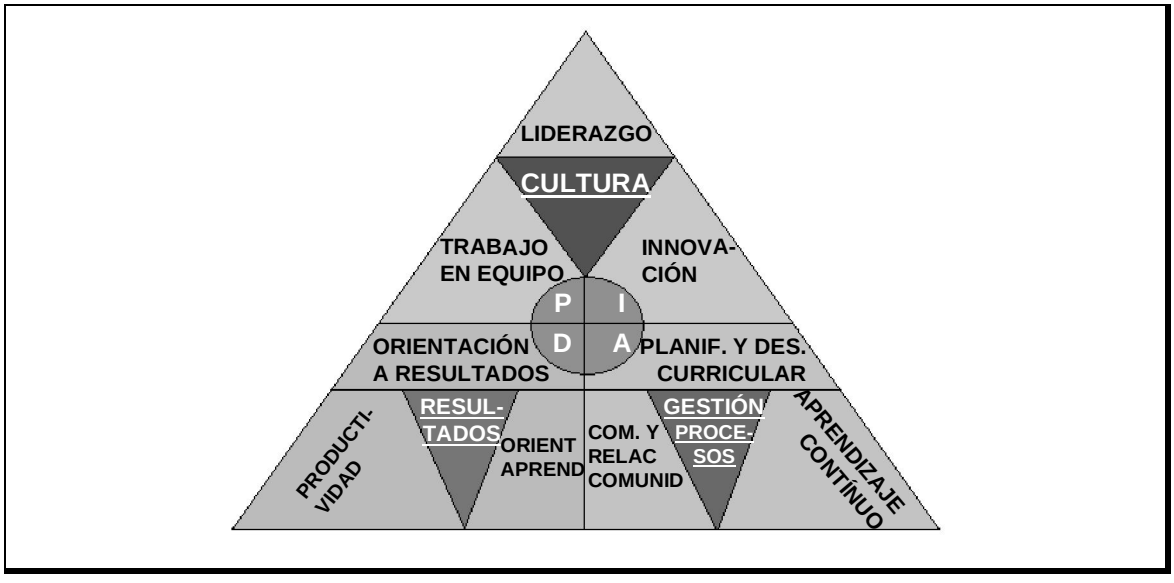


Figura III.3. Competencias directivas según el modelo de Proyecto de Calidad Integrado (Villa, 2003)

Los directivos que deseen promover la innovación y calidad en sus centros pueden desarrollar una serie de competencias que están vinculadas a los tres ejes transversales, es decir, Cultura, Procesos y Resultados, y para su puesta en práctica pueden usar el ciclo de Preparación, Imaginación, Desarrollo y Acción.

En el marco pedagógico de la Universidad de Deusto la competencia se define como *el conocimiento*, *la capacidad, la habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación* (Poblete 2000).

CATEGORÍA	FUNCIÓN	COMPETENCIA
TÉCNICAS	PLANIFICACIÓN	PLANIFICACIÓN PENSAMIENTO ANALÍTICO TOMA DE DECISIONES
	COORDINACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO
	CONTROL-EVALUACIÓN	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO PLANIFICACIÓN
	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
RELACIONES HUMANAS	INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN RELACIONES INTERPERSONALES
	MOTIVACIÓN	ORIENTACIÓN AL LOGRO RELACIONES INTERPERSONALES
INTEGRACIÓN	REPRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	INTEGRACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TRABAJO EN EQUIPO LIDERAZGO
	REGULACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y PODER	RESISTENCIA AL ESTRÉS LIDERAZGO NEGOCIACIÓN TRABAJO EN EQUIPO COACHING
	DINAMIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	ORIENTACIÓN AL LOGRO TRABAJO EN EQUIPO
	INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS	NEGOCIACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
CRÍTICAS	LIDERAZGO DE PROCESOS	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO LIDERAZGO
	INNOVACIÓN Y MEJORA	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO INNOVACIÓN
	REVISIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
	FORMACIÓN	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE COMPORTAMIENTO ÉTICO
RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES INTERPERSONALES COMUNICACIÓN

Cuadro III.7. Relación entre funciones y competencias (Poblete y García Olalla, 2003b).

A partir de este marco Poblete ha desarrollado un modelo de desarrollo profesional por competencias que diferencia entre *competencias genéricas* que *son*

aquellas que se demandan en el desempeño de la mayor parte de las actuaciones profesionales con orientación a las personas, a las ideas y a las tareas y *competencias específicas* de cada función o actividad profesional. Esta tipología y las competencias incluidas sirven de base para la selección de un conjunto de competencias genéricas priorizadas en cada perfil profesional (Poblete y García Olalla, 2003b).

Teixidó (2008) señala que al analizar los factores que caracterizan a un buen director o directora no basta con poner atención en las aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad, sino que debe tenerse en cuenta también cómo estos aspectos se integran en el proceso interno de toma de decisión que conduce a la acción, cómo se articulan y evolucionan durante la puesta en práctica y los resultados que se desprenden. El modelo competencial relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las peculiaridades del lugar de trabajo, así como la cultura de la organización. La situación es compleja porque en el término atributo se incluyen: aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, concepto de uno mismo, motivaciones, etc que cada uno posee y desarrolla de manera singular. Todo ello lo representa gráficamente:

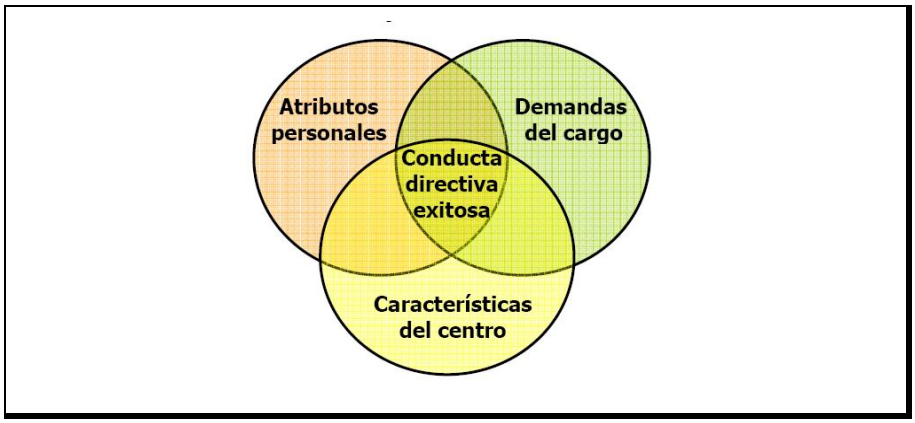


Figura III.4. Modelo competencial, según Teixidó (2008)

El modelo competencial parte de la premisa de que el individuo se encuentra motivado por mejorar sus niveles de desempeño profesional y por ello asume un papel activo en su propio progreso. Para Teixidó (2008, p. 4): *La identificación del perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo constituye un factor clave a partir del cual podrá llevarse a cabo la evaluación y diseño de planes de desarrollo*. Distingue tres fases en el establecimiento del perfil de competencias:

- Análisis del puesto de trabajo, en el que tuvo en cuenta los diversos estudios que analizan el modelo directivo español, el análisis de las funciones que le son encomendadas desde la normativa y los diversos estudios existentes. Previamente decidió el nivel de análisis y distinciones por cargo directivo.
- Establecimiento de un borrador de competencias.
- Finalmente se contrastó el borrador y se delimitaron las competencias clave.

Así surge un inventario de diecisiete competencias clave que se concretizan mediante una breve definición, así como algún comportamiento observable:

	Competencias	Algunos comportamientos observables
1	Adaptación al cambio.	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión acerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades.
2	Autogestión	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Delimita el tiempo profesional y el personal.
3	Autonomía	Muestra suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asume responsabilidades.
4	Compromiso ético	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas.
5	Comunicación	Se comunica con claridad y precisión. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión.
6	Control emocional	Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.
7	Desarrollo personal	Analiza críticamente su comportamiento. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea retos de mejora profesional. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad.
8	Desarrollo profesional de colaboradores	Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos de mejora. Asesora y anima a sus colaboradores.
9	Energía	Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.
10	Fortaleza interior	Se muestra sereno en circunstancias adversas. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos.
11	Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente.
12	Organización	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Coordina y supervisa el trabajo realizado por las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones…
13	Orientación al aprendizaje de los alumnos	Encamina las actuaciones al logro de la mejora educativa. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.
14	Participación	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la Comunidad Educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes. Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.
15	Relaciones interpersonales	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Muestra interés por las personas. Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y PAS) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales…).
16	Resolución de	Identifica las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de

	Competencias	Algunos comportamientos observables
	problemas	una situación compleja. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo.
17	Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Resuelve los conflictos que se crean dentro del equipo. Comparte los resultados con los demás.

Cuadro III.8. Competencias clave de los directivos escolares. Versión reducida (Teixidó, 2007b)

Los primeros resultados del cuestionario pasado a 150 directivos en ejercicio y representantes de diversas Administraciones educativas, avanzan que las competencias con puntuaciones mayores según su importancia son: *Trabajo en equipo, Liderazgo, Compromiso ético, Comunicación y Fortaleza interior*. Las más bajas corresponden a *Autonomía y Energía.* Por otra parte los resultados señalan que resultan más difíciles de conseguir las competencias de *Control emocional*, Liderazgo, Fortaleza interior y Adaptación al cambio. Las que presentan puntuaciones más bajas son Relaciones interpersonales y Autonomía (Teixidó, 2008).

Varios autores han profundizado en el significado y desarrollo de las competencias del director o directora escolar a partir de la propuesta elaborada por Teixidó y el Grup de Reserca en Organització de Centres (GROC). Prueba de ello son las ponencias desarrolladas en el X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Barcelona en diciembre de 2008, por Fernández Serrat sobre la Competencias pedagógicas (Fernández Serrat, 2008), Rodríguez Pulido sobre las Competencias Organizativas (Rodríguez Pulido, 2008), Aramendi sobre las Competencias relacionales (Aramendi, 2008) y Bernal sobre las Competencias de liderazgo (Bernal, 2008).

En nuestro trabajo utilizaremos también como referencia el perfil competencial propuesto por Teixidó (2007b, 2008) ya que para su confección se han tenido en cuenta las funciones que la LOE (2006) atribuye a la dirección escolar en España y por tanto consideramos más actualizado el perfil del director o directora escolar que en anteriores análisis efectuados en nuestro país. Por otra parte también compartimos el modelo competencial por su sencillez y claridad, así como por la importancia que éste concede a la motivación como factor clave para el desarrollo profesional, lo que permite que el individuo adquiera un papel activo en su propio progreso.

III.8. CONCLUSIONES

La realidad actual de la dirección escolar en España es consecuencia de la evolución del modelo de dirección escolar desde la aparición de la figura del director o directora escolares en los centros educativos. Se han ido sucediendo diferentes modelo de dirección consecuencia del momento social y político en que se desarrollan.

La situación en España, con sus peculiaridades propias, refleja al igual que en otros países la evolución desde un modelo burocrático hasta un modelo más complejo democrático y participativo. Con la LOE (2006) el modelo de dirección en nuestro país avanza hacia la profesionalización de la dirección escolar, para cuyo acceso se establece como requisito formación inicial antes del nombramiento definitivo y se

proponen incentivos como reconocimiento de la categoría o mayor remuneración económica.

El papel del director o directora escolar se perfila como complejo dada la gran cantidad de tareas que han de desempeñar en los centros educativos, tareas que han aumentados en los últimos años como consecuencia de la progresiva autonomía que a nivel de política educativa se ha concedido a los centros educativos, así como la exigencia de mayor número de responsabilidades en el clima de la escuela o los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Es fundamental para mejorar los resultados de los centros escolares la existencia de un liderazgo orientado hacia el aprendizaje de los alumnos y alumnas, capaz de conseguir una transformación de la escuela que aúna sus energías y distribuye responsabilidades para mejorar los resultados. El liderazgo distribuido, comenzando por el equipo directivo con el director o directora al frente, es la base para comenzar el proceso.

La profesionalización de la dirección escolar, entendida como definición del perfil profesional, aceptación del estatus, y establecimientos de procesos de formación para el cargo, puede mejorar con la detección de las competencias directivas necesarias para un buen desempeño.

En este contexto, una dirección competente será aquella que, ante la situación de la escuela en la actualidad y las exigencias que la sociedad y la política educativa le plantean, es capaz de responder eficazmente ante una situación compleja. En la adquisición de las competencias la formación y la experiencia adquieren un papel fundamental.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En un primer acercamiento teórico a la realidad de la formación inicial de la dirección escolar, hemos analizado y caracterizado la escuela de comienzos del siglo XXI, una escuela cambiante y en evolución, que necesita más que nunca de verdaderos líderes capaces de obtener de ella los mejores resultados. Hemos analizado posteriormente la importancia del director o directora en la estructura de la organización escolar como una pieza clave cuyo liderazgo pedagógico y distribuido debe ser capaz de orientarla hacia procesos de transformación que permitan sentar las bases para alcanzar buenos aprendizajes para todos los alumnos y alumnas. Todo ello en un contexto en que la política educativa cede progresivamente mayores cuotas de autonomía y participación en el gobierno de los centros. Señalamos también la importancia en este contexto de la delimitación del perfil de competencias profesionales para un buen desempeño del puesto de trabajo de la dirección, adelantando con ello que una buena formación para el cargo, podrá conseguir un mejor desempeño.

Convencidos de la dependencia que debe tener la formación específica para el desempeño de la dirección respecto al perfil de directivo que queramos potenciar, nos corresponde ahora justificar la importancia de dicha formación y desentrañar qué formación es necesaria para que los docentes de educación primaria o educación secundaria, que fueron preparados desde la universidad para impartir clases, puedan desenvolverse también con éxito en tareas directivas. Si queremos potenciar el liderazgo pedagógico, habrá que potenciar la formación en cuestiones relacionales, estrategias de participación y comunicación, estrategias de innovación y mejora, revisión y adaptación del currículum y formación del profesorado; si por el contrario nos interesa un líder burocrático, será necesario priorizar mecanismos de gestión y administración. Dentro de esta formación nos merecerán especial interés los procesos de formación inicial para la dirección escolar. La interrelación es evidente, aunque habrá que demostrar si la práctica evidencia tal coherencia.

IV.1. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua del año 2001, la palabra formación procede del latín *formatio* y se entiende como *la acción y efecto de formar o formarse, recogiéndose e*n el mismo diccionario y en una de sus acepciones la palabra *formar*, como *criar, educar, adiestrar*.

Ya Otto Willmann en 1948 definió la *formación* como *plasmación íntima de forma espiritual,* sirviendo su trabajo de inspiración durante buena parte del siglo XX. Se esforzó en demostrar la diferencia entre la formación y la simple instrucción, señalando:

> La formación comparte ciertamente con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o destreza en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente.

Los requisitos que Willmann establece para conseguir la formación podemos considerarlos vigentes: actividad, colaboración con los otros, libertad de elección, etc.

En la literatura pedagógica se emplea la palabra *formación* en el mismo sentido que la palabra *educación,* para referirse a una superación del campo exclusivamente intelectual, que supondría la instrucción, equiparando en este caso *proceso formativo* y *proceso educativo*. Cierto es que educación y formación tienen en sí sentido de actividad y son ambas, causa y efecto.

Es conocida por otra parte la antinomia en el ámbito educativo respecto al origen del término *educación:*

- Educación procedente de *Educare: s*ignifica *criar, nutrir o alimentar*. Este significado lleva a una interpretación tradicional de educación, en la que el educador es protagonista y casi término de la educación.
- Educación procedente de Educere: significa *sacar, llevar o conducir* desde dentro hacia fuera. Este significado lleva a una interpretación nueva o progresiva de la educación. El alumno es sujeto activo y protagonista.

Willmann (1948) no llegó a resolver la polémica entre formación y educación, sobre todo si se tiene en cuenta que su idea de educación está actualmente totalmente desfasada. Ricardo Nassif (1980) resuelve la antinomia anterior sosteniendo que la formación del ser humano es el fin de la educación. Formación que se produce por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente o heteroformación, o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo o autoeducación.

Podría hacerse sin embargo una distinción teórica de ambos aspectos, pero no una distinción práctica, porque en el uso que se hace de ellos no existe tal diferencia (Ferrández y Sarramona, 1982).

Gilles Ferry (1991) señala que la formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, no es sólo una acción sobre la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades, y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más

bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. Esta idea supone aceptar que la formación invade todos los dominios, dado que el ser humano se forma en todos los niveles de responsabilidad, desde la infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Según lo anterior, de la formación los individuos esperan el dominio de las acciones y situaciones nuevas, un cambio social y personal que les lleve a conseguir una vida mejor. La formación se impone así como un proceso que ha de darse a lo largo de toda la vida

Gilles Ferry (1991, p. 50) señala tres tipos de discurso en torno a la formación:

- La formación entendida como una función social de transmisión del *saber, del saber hacer* y del *saber ser*, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o de la cultura dominante. Desde esta perspectiva la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite.
- La formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, y experiencias.
- La formación puede verse también como una institución, como un dispositivo organizacional. En estos términos se ha evocado generalmente la formación dentro de la enseñanza. Con la aparición de la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida, aparecieron otros dispositivos, un mercado de la formación donde ésta se vende y se compra en forma de jornadas, talleres, paquetes, planes…Una institución es también el lugar de una práctica con sus normas, modelos, lenguaje, y sus practicantes, los formadores.

Compartimos con Ferry (p. 52) la idea de la formación como *un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades*, decantándonos por tanto por la vertiente psicológica, incluyendo experiencias y situaciones relacionados con roles, tareas o formas de vida, y la etapa de vida escolar con caminos marcados, los cuales emprenden el camino de la formación.

> Formarse en reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas… (p. 54)

Lo anterior, teniendo en cuenta que somos seres sociales, no puede darse si no es a través de interacciones, de pertenencia a grupos y que supone requisitos como incitación o modelos, entre otros.

En este orden de cosas, el profesorado puede entenderse como los profesionales de la formación, al menos de la primera formación común para todos y todas y que dirige y sienta las bases de todas las formaciones posteriores. Nos corresponde profundizar ahora en el conocimiento de la formación permanente que nuestro profesorado necesita para un mejor desempeño de su trabajo.

IV.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El concepto de formación permanente del profesorado se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de

manera completa y acabada en universidades o centros de formación profesional. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación y el otro, lo da la práctica profesional y la nueva formación adquirida. Imbermón, Gairín, y otros (1993) entienden por formación permanente el conjunto de actuaciones dirigidas a mantener y mejorar el nivel de preparación del profesorado que ha de responder a las necesidades cambiantes que los sistemas sociocultural y educativo le plantean.

A menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Compartimos con Imbernón (2009, p. 33) el concepto de desarrollo profesional del profesorado como *cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión*. De esta forma la profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores como: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y también por la formación inicial y la formación permanente que cada uno realiza a lo largo de su vida profesional. En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizá no el decisivo El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Representamos esta relación en la Figura IV.1.

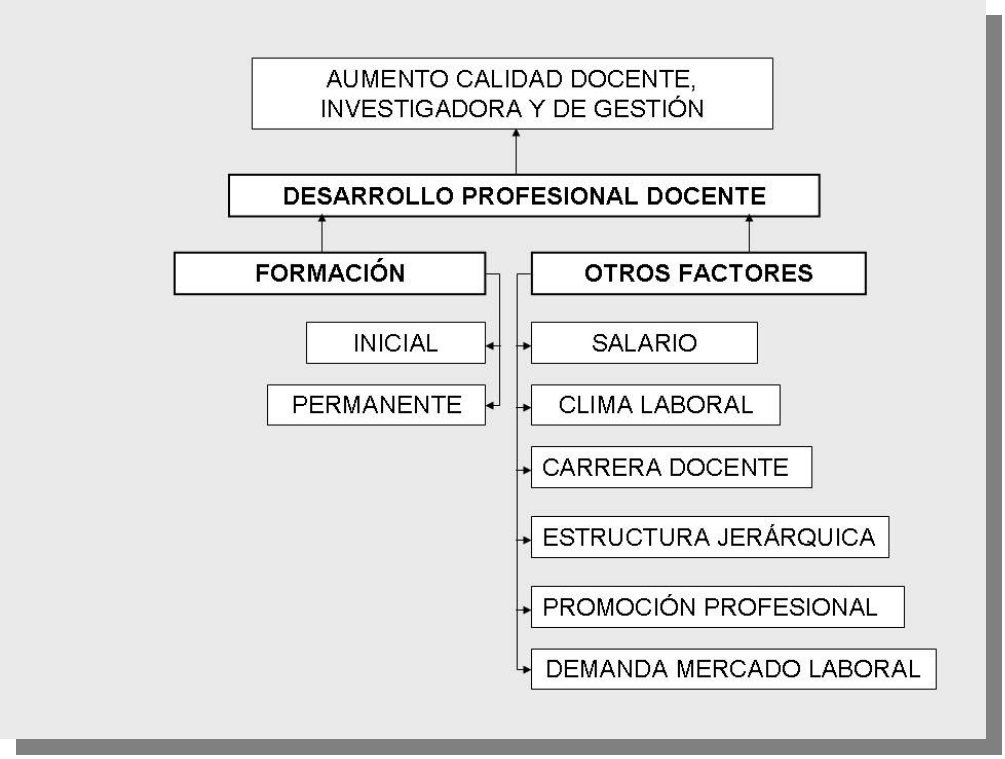


Figura IV.1. Formación y desarrollo profesional del profesorado.

A este respecto, señala Imbernón (p.34) que esta relación entre formación y desarrollo profesional significa analizar la formación como el dominio de las disciplinas, centrándose en las características personales del profesorado, y también *analizar la formación como elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora de establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales.*

Serafín Antúnez (2009) prefiere emplear en lugar de formación permanente del profesorado, la expresión Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar (FPPEE), con la que este autor quiere designar a los procesos encaminados a la capacitación de la totalidad de personas que desempeñan su trabajo como educadoras en los centros escolares, no solamente de quienes son docentes.

> Expresamos esta precisión porque el empleo generalizado de la locución "Formación Permanente del Profesorado" nos parece inadecuada cuando se emplea comúnmente y de manera habitual para referirse de forma indistinta también a tareas que tienen por objeto la actualización de quienes desempeñan tareas de dirección escolar, de coordinación académica (de equipos de ciclo, de departamentos, etc.), de orientación y tutoría, de inspección educativa, de mediación escolar o de educación social, entre otras, de este colectivo profesional, cada vez más numeroso y variado.

En nuestro caso seguiremos empleando la expresión formación permanente del profesorado puesto que la formación inicial para la dirección escolar que nos interesa sólo puede cursarse desde la condición de docente. Desde esta precisión conceptual trataremos de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella.

Este concepto de formación permite por una parte considerar la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo; por otra parte supone establecer un proceso dinámico que pretende dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuo progresivo. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado, en sus tareas docentes y en aquellas que le sean requeridas en la organización. En la actualidad la formación se considera una síntesis que engloba diferentes componentes como: cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica, y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en un determinada praxis contextualizada (Imbernón, 2007a, p. 12).

En este contexto la profesionalización se entiende como el proceso socializador de adquisición de las características y capacidades propias de una profesión. La profesión docente es un proceso dinámico de profesionalización constante, y de asunción de nuevos roles en la organización. Considerando el desarrollo profesional como un proceso dinámico y en evolución continua, será difícil establecer etapas estancas en su desarrollo. Imbernón (p. 48) señala que por la tipología del contexto en que se aplica la profesionalidad o por las características de la formación se pueden establecer las siguientes etapas:

- Una etapa inicial de formación básica y socialización profesional, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas. Es una etapa muy importante porque se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión.
- Una etapa de inducción profesional y socialización en la práctica, coincidente con los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.

- Una etapa de perfeccionamiento en la que predominan las actividades de formación permanente.

Respecto a la evaluación de la formación, Antúnez (2009) señala, a nuestro juicio muy acertadamente, que a lo largo de los años se han ido generando dispositivos que casi en exclusiva sólo consiguen evaluar la satisfacción de las personas participantes en las acciones formativas. Para ello se recoge información al final de una acción formativa, sobre las opiniones, críticas y sugerencias con el fin de realimentarla; otras veces esta información también se produce durante su implementación. De esta forma, suelen emplearse cuestionarios, entrevistas y debates guiados, para obtener la información deseada, en campos como: los conocimientos y la habilidad docente de la persona formadora, adecuación de los materiales de uso didáctico empleados, la selección de los contenidos, la distribución del tiempo, el ambiente que se creó en el grupo, las instalaciones o el trato que dispensaron las personas responsables y organizadoras. Apunta, sin embargo, hacia la necesaria evaluación de qué es lo que aprendieron las personas participantes, de lo que se aplicó de lo aprendido en sus prácticas profesionales cotidianas en sus puestos de trabajo, así como del grado de satisfacción de sus efectos sobre los aprendizajes del alumnado. Se trata en definitiva de la necesidad de conocer la repercusión de las acciones formativas en la conducta de las personas en formación, así como del impacto en la organización para la que trabajan, en este caso el centro escolar y las instituciones que organizan dicha formación.

Con respecto a la evaluación de la formación del personal docente y directivo, este autor hace referencia a la intervención de la inspección educativa, poseedora de un buen conocimiento de los centros educativos, como un mecanismo idóneo para analizar la transferencia de la formación y su aplicación a la organización escolar. Para ello propone centrar la atención en cambios que se manifiestan en:

- Las producciones como nuevas herramientas para evaluar, o nuevos materiales didácticos. En el caso de los directivos nuevos instrumentos de planificación general, o nuevos registros de actividades propias y del personal docente.
- El empleo regular y sostenido de nuevas herramientas.
- Otras huellas del trabajo que pueden analizarse en los cuadernos de los estudiantes u otras producciones de estos, en el caso del profesorado. En el caso de los directivos serán los informes, memorias, actas de reuniones, entre otros.
- Las prácticas profesionales cotidianas a través de la observación in situ.
- Las actitudes, respecto a los cambios, los nuevos roles, nuevas demandas del alumnado y la sociedad.

Respecto al impacto de la formación en la mejora institucional, en la organización y el funcionamiento de los centros escolares, habría que analizar los cambios en relación con:

- Los objetivos: definición más precisa y contextualizada de de los propósitos y proyectos institucionales.
- La estructura: unidades de trabajo que se establecen, relaciones entre ellas, normas que se instauran para garantizar un buen funcionamiento, etc.
- Los sistemas y métodos de trabajo, considerando las mejoras en:
    - Los dispositivos y rutinas laborales: prácticas profesionales más eficaces y satisfactorias de los equipos docentes, periodicidad de sus reuniones, agendas de trabajo y temas de discusión; en los roles de unos y otros en esas reuniones; en los mecanismos de participación, de discusión y de toma de decisiones; en los dispositivos de coordinación, etc.
    - La capacidad de los equipos de docentes para pedir más formación permanente y más pertinente. Una demanda más coherente con un análisis de necesidades más adecuado y eficaz, es decir, más contextualizada.
    - La capacidad de continuar autónomamente con sus procesos formativos. Mediante el diseño e implementación de planes de desarrollo profesional cada vez más autónomos
- La cultura: considerando las mejoras en los hábitos y tradiciones de la institución; la creación de valores compartidos y significados comunes; la observancia de las reglas, normas y procedimientos; la conservación de los símbolos, etc.

Todo lo anterior culminaría con una tarea asesora de la inspección escolar, entendida como un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes y directivos[18]. Esto permitiría conocer los efectos de los programas de formación permanente desde el seno del propio grupo a través del contacto continuado con él. Compartimos la propuesta de Antúnez (2009) para mejorar la evaluación de la formación permanente.

IV.2.1. MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El concepto de modelo que utilizaremos en este apartado será, siguiendo a Imbernón (2007a) el del marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación. Los cinco modelos de formación permanente que se proponen, y que son válidos para la formación en cualquiera de las tareas que el profesorado ha de asumir en un centro educativo, no se consideran cerrados; lo que

[18] No incluimos aquí al personal técnico de los servicios y centros escolares, por no habernos referido a su formación en este apartado, aunque como hemos aclarado, Antúnez (2009) sí lo incluye en su propuesta de formación.

los diferencian serán las concepciones, la aplicación, la gestión y la investigación de la formación. Estos cinco modelos son:

- Modelo de formación orientada individualmente: se caracteriza por ser un proceso en el que el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree pueden satisfacer sus necesidades. El profesorado aprende de la lectura, la conversación con los colegas, su reflexión sobre la práctica, sin la presencia de un programa formal. Es posible planificar la formación del profesorado a partir de programas que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado; el contenido lo diseña el propio profesorado.
- Modelo de observación/evaluación: la premisa en la que se apoya este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otro. Las fases del modelo de formación incluyen establecer los objetivos, observación propiamente dicha, análisis conjunto de lo observado tomando como referencia los objetivos, y finalmente, reflexión y evaluación. Estudios realizados sobre la formación a través del entrenamiento o *coaching* señalan la influencia positiva mediante la intervención de compañeros, asesores o formadores externos.
- Modelo de desarrollo y mejora: la fundamentación de este modelo está en que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o cuando han de resolver un problema; también se tiene en cuenta en este modelo que las personas adultas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para su desempeño. Esto implica que el profesorado sea consciente de la posiciones de otros miembros de la escuela y exige además saber trabajar en grupos y saber resolver problemas. Los pasos serían identificar una situación problemática, plantearse darle respuesta, poner en marcha el plan de formación y valorar si se obtuvieron los resultados deseados.
- Modelo de entrenamiento o institucional: En un curso o una sesión de *entrenamiento* los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los asistentes están claramente especificados y establecidos generalmente por la Administración, los centros de formación o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. Entre los resultados también se espera cambio en las actitudes, y que el asistente traslade éstas a su práctica en clase. La teoría de este modelo procede fundamentalmente del trabajo de Joyce y Showers (1988) en el que se refleja que según los resultados que se espere obtener, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de éstas en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Esta investigación también pone de manifiesto la necesidad de combinar estrategias de formación para que se traslade a clase lo trabajado. Otros autores ponen de manifiesto la importancia de la discusión y la observación entre iguales fundamentalmente cuando se presentan nuevos conceptos o técnicas, o en la resolución de problemas (Sparks, 1983).

- Modelo de investigación o indagativo: requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información sobre ella y posteriormente, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. La práctica puede ser individual o en grupo, así como formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en el centro o en un Centro de Profesorado. Pude necesitarse ayuda externa que se concretará en formación específica, metodología de investigación o cualquier otro proceso que sirva de ayuda para dar sentido a sus propias experiencias.

Imbernón (2007a, p. 77) propone para la formación permanente del profesorado los modelos de desarrollo/mejora y el modelo indagativo en un contexto de autonomía *entendida como una autonomía que favorezca una confrontación entre sus miembros, facilitando la formación del colectivo y no únicamente para el desarrollo de la formación individual.* Consideramos que lo anterior es aplicable a la formación permanente del profesorado. Ello supondría proponer un modelo de formación autónomo en el que se mantuviera un equilibrio entre el desarrollo y la mejora que se establece en los procesos de indagación individual y colectiva.

Este mismo autor propone una manera de entender la relación laboral y la formación necesaria para ejercitarla que él denomina *autonomía compartida*, con una fuerza predominantemente profesional, que supondría la colaboración entre las universidades, los centros educativos, los centros de formación permanente y el propio profesorado.

IV.2.2. LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN; PROPUESTAS PARA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL

Tomando como base el modelo de formación, surgirá la necesidad de optar por unas determinadas modalidades y estrategias formativas. No es lo mismo generalizar un modelo basado en cursos o seminarios, que otro a partir de proyectos, de procesos de investigación-acción, de intercambio de experiencias o de aprendizaje entre iguales. Interesará por tanto analizar los procesos internos y entrever cuáles provocan una mayor dependencia y cuáles un desarrollo profesional, tanto desde el punto de vista personal, como institucional.

Pensamos que en la formación permanente del profesorado el sistema de intervención debería decantarse por una investigación sobre situaciones problemáticas que trascienda el análisis teórico de la situación para reinterpretarla en función de la solución necesaria en cada caso.

Existen diferentes clasificaciones de los sistemas de intervención en la formación del profesorado, centrándose en el papel de la persona en formación, el proceso comunicativo, los contenidos del itinerario de formación, el proceso evolutivo o el itinerario. En este trabajo tomaremos como base la propuesta de Gairín (1995, p. 148) sobre modalidades de formación, en relación a las posibilidades de formación permanente del profesorado, así como tipología de actividades que pueden desarrollarse en estas modalidades:

- Cursos: es una estrategia rápida para transmitir información, que puede desarrollar expectativas y necesidades que hagan que se complemente con otras actividades. Como aspecto negativo se les acusa de potenciar el carácter informativo y que se use como metodología la clase magistral. Sus defensores señalan, si embargo, que la clase magistral puede servir para informar y cerrar situaciones propicias para el cambio de actitudes; posteriormente las técnicas grupales servirán para aplicar y practicar los conocimientos adquiridos, y los medios multimedia servirán para reproducir y perfeccionar determinadas destrezas. Los cursos pueden ser:
    - Intensivo: Su ventaja es la focalización de la atención en una dirección. Permite la información y también la creación de actitudes si se utiliza una metodología activa y se trabaja sobre algo previamente elaborado.
    - Internado: aumenta la posibilidad de concentración y de cambio de actitudes. Si es participativo y práctico suele ser gratificante para los participantes, aunque agotador para los ponentes.
    - Extensivo: Suele ser de 50 a 150 horas; son idóneos para combinar fases teóricas y prácticas. El curso debe permitir la aplicación de lo que se aprende para evitar el riesgo de abandono
    - Mixto: Suelen ser de 30 horas y se pide un trabajo práctico al final del mismo. Predomina la información.
    - A distancia: permite mayor comodidad e información a través de material y ejercicios prácticos que se podrán hacer cuando a cada uno le sea conveniente. Se corre el riesgo de abandono y por ello debe ser apoyado con sesiones presenciales.
- Seminarios permanentes: facilitan la profundización sobre un tema, incluso la realización de un trabajo práctico. También potencian el intercambio de ideas y experiencias y permiten fomentar la participación y crear una buena relación. En cuanto a las metodologías, prevalecerán las técnicas grupales sobre las sesiones de clase magistral y en algunos casos, se utilizarán medios multimedia. Los seminarios pueden ser de tipo:
    - Intensivo: permite centrarse en un tema
    - Internado: permite además de lo anterior un mayor nivel de convivencia y la consolidación de grupos.
    - Extensivo: permite alternar la formación con el desarrollo de la actividad profesional.
    - Mixto: Combinando intensivo y extensivo se obtienen los beneficios de las dos modalidades.
    - A distancia: Es útil cuando existe dispersión geográfica entre los participantes; ahorra costes, aunque deben mantenerse contactos presenciales entre los participantes.

- Planes de asistencia y seguimiento: Se utiliza esta modalidad para el perfeccionamiento *In situ* en el cual se puede hacer una formación a medida de los usuarios que tienen una problemática concreta y común. En su metodología se pueden complementar las técnicas grupales, los recursos multimedia y las sesiones magistrales. Las modalidades más coherentes son.
    - Extensivo: es la modalidad que mejor responde a las características de estos planes, ya que el tiempo entre las sesiones permite leer los nuevos documentos, aplicar y reflexionar, antes de elaborar el discurso colectivo que sirva de respuesta teórica a los planteamientos generales.
    - Mixto: a veces son necesarias sesiones intensivas para clarificar aspectos.
    - Continua: es muy apropiada, ya que este trabajo requiere regularidad.
    - Régimen de tutorización: define lo que es un plan de asistencia para un grupo de profesionales y no a nivel individual.
- Reuniones de trabajo, cooperación e intercambio: se utiliza entre profesionales con un cierto nivel dentro de la escala docente cuando no hay un cuerpo teórico sobre los problemas que abordan y ellos han de generarlo. Dan seguridad y evitan el aislamiento de estos profesionales. Las reuniones pueden ser intensivas y de internado. Aunque se puede utilizar la presencia de un experto como metodología de carácter magistral, lo normal es que se utilicen las técnicas grupales. Para ello los multimedia suelen ser de gran utilidad.
- Jornadas, Simposios y Congresos: se dan cuando ya existe un cuerpo teórico sobre una determinada problemática. Permiten la toma de contacto para conocer investigaciones y trabajos de colegas. Permiten generar publicaciones y con ellas un cuerpo teórico de conocimientos en un área que servirá de base a otras actividades de formación y perfeccionamiento.
    - Las Jornadas se supone que ponen en contacto a un grupo bastante numeroso de profesionales de unos 200 ó 300, utilizando para ello los Grupos de Trabajo, los intercambios de experiencia o las mesas de experiencia. Las ponencias de un grupo de especialistas servirán como elemento marco respecto al tema. El objetivo será fomentar la convivencia de profesionales especializados en una problemática y analizar las diferentes respuestas a un determinado planteamiento.
    - Los Simposios: Son reuniones de carácter interdisciplinar y sobre un tema en el que los participantes suelen poseer un alto nivel de conocimientos. Suelen poner en contacto expertos nacionales y extranjeros.
    - Los Congresos son reuniones de carácter nacional o internacional cuyo objetivo es exponer a través de expertos y ponentes las últimas investigaciones sobre cuestiones relacionadas con un tema de interés. De ellos se debe sacar una visión bastante general de la situación actual de dicho tema.

Según Gairín (1995) las propuestas descritas coinciden básicamente con las que realiza la OCDE-CERI (1985) con relación a la formación del profesorado, aunque podrían considerarse otras como el uso de la enseñanza programada, las escuelas y universidades de verano, las licencias por estudio y las ayudas individuales para la formación específica.

A la vista de lo anterior, consideramos que las modalidades de formación deben tener en cuenta los diferentes itinerarios que sigue el profesorado, así como los diferentes contextos en los que se desarrolla su labor, para poder llegar a la reflexión sobre la práctica y a la elaboración de proyectos contextualizados. Lo anterior supondría una intervención tan autónoma como sea posible, sin embargo no debemos olvidar que la formación forma parte del sistema educativo, por lo que el sistema de intervención habrá de buscar el equilibrio entre lo normativo que el sistema impone y lo autónomo, entre lo prescriptivo y lo democrático.

Otro problema a tener en cuenta en el marco de la formación del profesorado sería cómo dotarla del marco teórico que necesita antes de llegar a convertirse en ese profesorado investigador, reflexivo y crítico capaz de transformar la escuela. Imbernón (2007a, p. 88) propone el paso por itinerarios formativos, entendidos de manera flexible, que posibiliten que el profesorado vaya adquiriendo mayor autonomía en su formación y desarrollo personal. Los tres estadíos por él propuestos son los de información, formación e investigación.

A partir de 1980 cobran auge nuevas propuestas sobre formación del profesorado que parten de la concepción de éste como investigador, superando el rol de reproductor y que aportan propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica. Imbernón (p. 92) resume estas propuestas en:

- El profesorado como investigador de su práctica profesional.
- El profesorado investigador como profesional reflexivo y crítico.
- La formación y el desarrollo de la institución. El centro educativo como núcleo de desarrollo profesional.
- La formación para los centros educativos: una formación más autónoma y colaborativa.

Sin embargo, este mismo autor (Imbernón, 2007b) señala la existencia de un estancamiento en la formación permanente del profesorado desde principios del siglo XXI. Han cambiado los contextos sociales y educativos que condicionan los actos sociales y por tanto cambian la formación. Estos cambios eran incipientes en muchos países cuando se institucionalizó la formación permanente; en el campo del profesorado suponen indefinición de funciones, aumento de exigencias y competencias e intensificación del trabajo. Propone por ello diez ideas clave para mejorar la formación permanente del profesorado:

- Es necesario conocer los elementos de la herencia formativa para saber hacia donde vamos, aportando de esta forma alternativas de innovación y cambio a las políticas y prácticas de formación.

- Para conocer todo lo que queda por hacer, hay que analizar los aciertos y los errores en la formación.
- Hay que introducir nuevas perspectivas en la formación, como las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación con la comunidad o la influencia de la sociedad de la comunicación.
- Hay que pasar de la formación en la búsqueda de soluciones a problemas genéricos, a situaciones problemáticas.
- Se debe tener en cuenta la formación colaborativa.
- El profesorado debe tener conciencia de que es sujeto de la formación y no objeto de ella.
- La formación conjunta con la comunidad aparece como una alternativa a las situaciones problemáticas de la educación actual.
- La formación permanente del profesorado más que actualizar a los docentes, debe ser capaz de crear espacios de formación, investigación, innovación, de imaginación… y los formadores del profesorado han de ser capaces de diseñar esos espacios, para pasar de enseñar a aprender.
- La formación debe introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo.
- La formación debe introducir en el proceso y la metodología formativa una formación más actitudinal que permita mostrar las diferentes emociones con el fin de que los enseñantes puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado.

En la actualidad se manejan términos en la formación del profesorado como asesoramiento entre iguales, tutorización o mentoring, entrenamiento o coaching, investigación-acción, entre otros, que por su aplicación con éxito a la formación de directivos escolares desarrollaremos más exhaustivamente en el apartado que dedicamos a la formación de directores y directoras.

IV.3. LOS CENTROS DE PROFESORADO COMO INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Actualmente la formación permanente del profesorado en nuestro país está en manos de diversas instituciones como: Administraciones autonómicas, Administración central, Administraciones locales, universidades, Movimientos de Renovación Pedagógica, colegios profesionales, asociaciones de profesorado y otras instituciones públicas y privadas.

En la intervención de las universidades se encuentran dos niveles, por un lado la colaboración con las Administraciones a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, departamentos o facultades, y por otro, su oferta de cursos de extensión, especialización, postgrados, Másters, seminarios, jornadas, conferencias, etc.

Los Institutos de Ciencias de la Educación se crean en 1969, y en 1984 fueron sustituidos en lo que respecta a la formación del profesorado no universitario en la mayor parte de las autonomías por los llamados Centros de Profesores, actualmente Centros de Profesorado. Dichos centros recibieron nombres diferentes, aunque sus funciones son muy similares.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ABREVIATURA	NOMBRE DEL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ANDALUCÍA BALEARES CANARIAS CANTABRIA CASTILLA LA MANCHA	CEP	Centros de Profesorado
ARAGÓN ASTURIAS EXTREMADURA MURCIA LA RIOJA	CPR	Centro de Profesores y Recursos
CASTILLA LEÓN	CFIE	Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
CATALUÑA	CRP	Centro de Recursos Pedagógicos
GALICIA	CFR	Centro de Formación y Recursos
MADRID	CRIF CTIF	Centro regional de Innovación y Formación Centro Territorial de Innovación y Formación
NAVARRA	CAP	Centro de Apoyo al Profesorado
PAÍS VASCO	BERRITZEGUNEA	Centros de Apoyo a la Formación e Innovación
VALENCIA	CEFIRE	Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos

Cuadro IV.1. Centros de formación permanente del profesorado, según Comunidades Autónomas

Los Centros de Profesorado son oficialmente las instituciones que ofertan y aceptan demandas de formación permanente del profesorado. Tras el análisis de experiencias en otros países, se crean a través del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre, en el territorio de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. Este Real Decreto en su artículo 1 recoge:

> Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Estos centros se crean para que el colectivo de profesorado pueda participar democráticamente en su proceso de formación, así como con la intención de descentralizar la formación.

Respecto a la creación de instituciones específicas para la formación permanente del profesorado, Imbernón (2007b, p. 111) señala:

> La creación de una institución específica para la formación permanente del profesorado por parte de la administración no es únicamente un proyecto educativo, sino que debe incluirse también en un determinado proyecto político.

Según Yus (1991) los objetivos de los Centros de Profesorado son:

- Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado, aprobados por la Administración educativa.
- Realizar actividades de participación, discusión, y difusión de las reformas
- Desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al centro.
- Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudios a las particularidades del medio.
- Estimular el desarrollo de investigaciones aplicadas.

El Centro de Profesorado se configura así como un elemento mediador entre el profesorado y podrá realizar una importante tarea como agente dinamizador entre la investigación educativa y el desarrollo curricular. Imbernón (1989) los califica como un buen sistema de organización de la formación permanente del profesorado, ya que, aunque no esté exento de críticas por la obligación de ejecutar los planes de perfeccionamiento propuestos por la Administración educativa, o la excesiva burocratización, las personas que configuran la institución pueden establecer nuevos criterios y crear espacios de libertad.

Para la gestión por el propio profesorado de su propia formación a través de los Centros de Profesorado, la Administración ha de procurar una auténtica autonomía y carácter democrático, disminuyendo con ello su intervencionismo.

La filosofía con la que nacen los Centros de Profesorado es la de potenciar una formación entre iguales mediante compañeros y compañeras asesores, que no son expertos, sino colegas, que pertenecen al mismo cuerpo administrativo y tienen el mismo origen formativo, y asumen la función de ayudar a sus compañeros y compañeras en los procesos de formación permanente. Surge así el asesor o asesora que algunos critican porque abandona el aula para dedicarse a la formación de sus compañeros y compañeras y corre el riesgo de acercarse a las redes del experto y del diseñador tecnocrático (Imbernón, 2007a).

El asesor asume funciones de asesoría y también realiza tareas para la gestión de la formación y asume responsabilidades en el equipo pedagógico del Centro de Profesores. Debería intervenir a partir de demandas del profesorado o de los centros con el fin de prestarles su ayuda, subordinando la formación a las problemáticas específicas e implicando al profesorado en procesos de reflexión. También debería colaborar en la detección de necesidades de formación, colaborar en proyectos de centros o ayudar a implantar innovaciones.

Las experiencias internacionales sobre la formación de asesores señalan que debería basarse en una preparación en el trato con los grupos, la identificación de necesidades, procesos de aprendizaje de adultos, apertura de procesos de aprendizaje, profundización en capacidades y en la reflexión y evaluación sobre procesos formativos. Holly (1991) atribuye seis funciones al asesor externo:

- Establecer un objetivo claramente definido del trabajo que se está llevando a cabo.

- Que el asesor implique a todos los participantes
- Que les capacite para formar un grupo para la indagación colaborativa.
- Que se integre en una cultura de desarrollo.
- Que actúe como amigo crítico.
- Que se sitúe en un contexto general congruente.

Las capacidades que los asesores han de desarrollar para colaborar con el profesorado tienen diferencias con las de la práctica en el aula. Existen por tanto diferencias profesionales y de formación, corriéndose el riesgo de que las posibles estratificaciones en el profesorado, no ayuden en la cultura de colaboración que se pretende.

IV.4. LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LAS TAREAS DIRECTIVAS

Una vez hemos aclarado el concepto de formación del que participamos en este trabajo, así como los aspectos que consideramos más importantes sobre la formación del profesorado, nos centraremos ahora en la formación de los directores y directoras, como uno de los roles posibles que puede desempeñar el profesorado en una organización escolar, con objeto de conocer su evolución, la investigación que sobre ella se ha realizado, su situación en otros países de nuestro contexto, así como los tipos de formación para la dirección que resultan interesantes para conseguir una mejora de la escuela. Sin embargo, en principio parece prioritario responder un interrogante ¿Es necesaria la formación para las tareas directivas?

IV.4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Partimos de la premisa de que para el desempeño eficaz de cualquier rol o función específica que deba ejercer la persona, necesita de una formación para la misma. En el caso de los centros educativos, las personas que trabajan en ellos han sido formadas desde la universidad fundamentalmente, para el desempeño de tareas docentes, sin embargo no son éstas las únicas tareas que han de poner en práctica dentro de la organización. En palabras de Antúnez (2000a, p. 183):

> Cualquier educador necesita conocer conceptos, adquirir habilidades y poseer actitudes adecuadas para ser un elemento eficaz dentro de la organización.

Es necesario preparar al profesorado para ser un miembro eficaz dentro de la organización, ya que además de participar en la elaboración y desarrollo del currículum, forma parte de la estructura organizativa y participa de un trabajo que debería desarrollarse de forma colaborativa. El profesorado en la organización representará diferentes papeles como: docencia, tutoría, jefatura de departamento, coordinación de ciclo o dirección, incluyendo en este caso los papeles de jefe o jefa de estudios, secretaría o vicedirección. Por otra parte, cada vez es más frecuente que el profesorado se vea en la necesidad de liderar proyectos en los centros educativos para dar respuesta a las necesidades de su contexto, para lo cual, como señala Ras (2009) es necesaria su formación en dirección y liderazgo de proyectos educativos.

Sin embargo, como señala el propio Antúnez (p.180) existe falta de formación del profesorado en temas de organización, destacando que la Organización Escolar como disciplina todavía no aparece en todos los Planes de Estudios actuales de las universidades españolas, así como que en el caso del profesorado de enseñanzas medias la formación es inexistente, salvo casos muy excepcionales. Por nuestra parte sólo podemos señalar que posiblemente éste sea el momento de cambiar esta situación ya que se están elaborando los nuevos Planes de Estudios para adaptar las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior.

El aprendizaje que implica ser un elemento eficaz dentro de la organización, podría adquirirse a través de la experiencia, sin embargo consideramos que lo deseable sería que se iniciase durante la formación del profesorado previa al acceso a la docencia. El aprendizaje sobre las características, naturaleza de las organizaciones, el trabajo en equipo, la participación o la toma de decisiones, permitirá al profesorado incorporarse a la organización con una mayor predisposición hacia tareas colaborativas, así como participar de manera más productiva en tareas diferentes a las docentes desde un primer momento.

La necesidad de formación para el desempeño de diferentes roles en la organización de un centro escolar se hace especialmente patente cuando el papel a desempeñar es el de director o directora del centro, ya que, dada la creciente complejidad organizativa de los centros educativos, parece demostrada la necesidad de una progresiva profesionalización de las personas que ocupan los puestos de dirección con objeto de conseguir un óptimo desarrollo de los mismos, tanto pedagógico, como organizativo. Hablar de la formación del director o directora escolar es reconocer la necesidad de su profesionalización, la cual ha de tener como punto de partida el reconocimiento de que sus competencias profesionales son diferentes de las meramente docentes. Ello no supondrá para nosotros en ningún momento apostar por la creación de un cuerpo de directoras y directores. En este sentido Villa y Villardón (1998) señalan que las competencias del director o directora escolar están relacionadas con las exigencias científicas y técnicas particulares y específicas para el desempeño de su función.

Es evidente que las tareas de dirección son distintas de las docentes y, por tanto, su desempeño requiere una capacitación adecuada. Antúnez (2000a) expone como razones de la necesidad de especialización:

- La creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la calidad 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 dan lugar a unos determinados estilos de dirección. Cobra aquí una gran importancia la consideración de la dirección en equipo, o el equipo directivo.
- El proceso de cambio social y técnico en la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. 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.

Otros investigadores como López (1993), Inmegart (1988), Sobrado (1978), Sáenz y Debón (1998), Antúnez (2000a), Fernández Serrat (2002a) coinciden en señalar que la formación para el ejercicio de la dirección es necesaria y debe ser obligatoria. Por su parte López Yáñez y Sánchez Moreno (1996) proponen:

> Parece razonable que nos dediquemos a buscar fórmulas de formación que tengan una incidencia real en la mejora de la actuación de los directores en sus centros, y no sólo les proporcionen conocimientos y técnicas de intervención, y también que contribuyan a aumentar su seguridad y a mejorar su motivación en el ejercicio del cargo de director.

Encontramos en esta última cita una nueva razón que justifica la necesidad de la formación para el ejercicio de la dirección; un director o directora preparado para el ejercicio del cargo se sentirá más seguro para el desempeño de sus funciones, y a su vez adquirirá una mayor motivación .

Por su parte el informe de la Comisión Internacional de la UNESCO de 1996 pone de manifiesto que la consecución de escuelas eficaces pasa por prestar más atención a las necesidades de formación específica de sus directores y directoras:

> La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento. Un buen administrador capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes. Hay que velar pues por que la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales cualificados que posean una formación específica… (UNESCO, 1996, pp. 173-174)

En España, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI, 2007) lanza diez propuestas para la mejora de la dirección y de la calidad de la gestión educativa entre las que señala que *se necesitan equipos directivos altamente formados y muy competentes, con capacidad y autoridad para introducir las innovaciones educativas que los centros deben implantar con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado (FEDADI, 2007, p. 40).* Destacamos de esta propuesta la necesidad de formación para todo el equipo directivo. Esta misma asociación en noviembre de 2009 señala que los directores y directoras de los centros necesitan una *mayor estabilidad y profesionalización de sus cargos y responsabilidades, en un estilo más propio de otros países de la Unión Europea (Del Álamo, 2009).* Sin estas herramientas el profesorado no desea asumir la dirección de los centros. Propone igualmente la formación específica para la dirección escolar como una herramienta para que la dirección no sea entregada al profesorado que sólo posee buena voluntad para su desempeño.

Autores como Antúnez (2000a) o Gairín (2003) se manifiestan también partidarios de la formación para el ejercicio de las tareas directivas para todo el equipo directivo. Las tareas directivas en un centro educativo corresponden tanto a las personas que ocupan la dirección, como a las que ocupan la jefatura de estudios o la secretaría; compartimos por tanto la necesidad de formar a todo el equipo directivo, máxime si tenemos en cuenta que el liderazgo de los centros educativos ha de ser un liderazgo distribuido.

En esta misma línea se manifiesta también López Martínez (2007, p. 17):

> Puesto que las tareas directivas implican objetivos que abarcan a la totalidad de la vida del centro y tienen una naturaleza y unas características propias claramente diferenciadas de las tareas docentes, las personas que deben ejercerlas requieren una especialización. Al equipo directivo se le deben suponer los conocimientos necesarios para una gestión eficaz de los recursos humanos, los económicos, los tiempos y los espacios, pero esto no sería suficiente si no va acompañado de unas capacidades –de liderazgo, de análisis, de motivación- y de actitudes positivas hacia un impulso dinamizador, la participación, la innovación educativa y, en fin, hacia todas aquellas cualidades que hacen que la escuela logre su objetivo: una educación de calidad para todos y entre todos.

Nos interesaremos ahora por conocer que piensan los implicados, es decir, las opiniones sobre la necesidad de formación específica para la dirección escolar que poseen los diferentes miembros de las comunidades educativas de los centros, así como los miembros de equipos directivos.

Para conocer las percepciones que poseen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre la necesidad de formación específica para la dirección escolar hemos recurrido al Informe presentado por el INCE en 1998 con el que se pretendió analizar el sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria (INCE, 1998). Este informe recoge que un 87% de las respuestas de las personas encuestadas manifiesta que el director debe recibir una capacitación profesional específica, a través de actividades de más o menos extensión, dándose pequeñas diferencias entre colectivos, como puede verse en el gráfico.

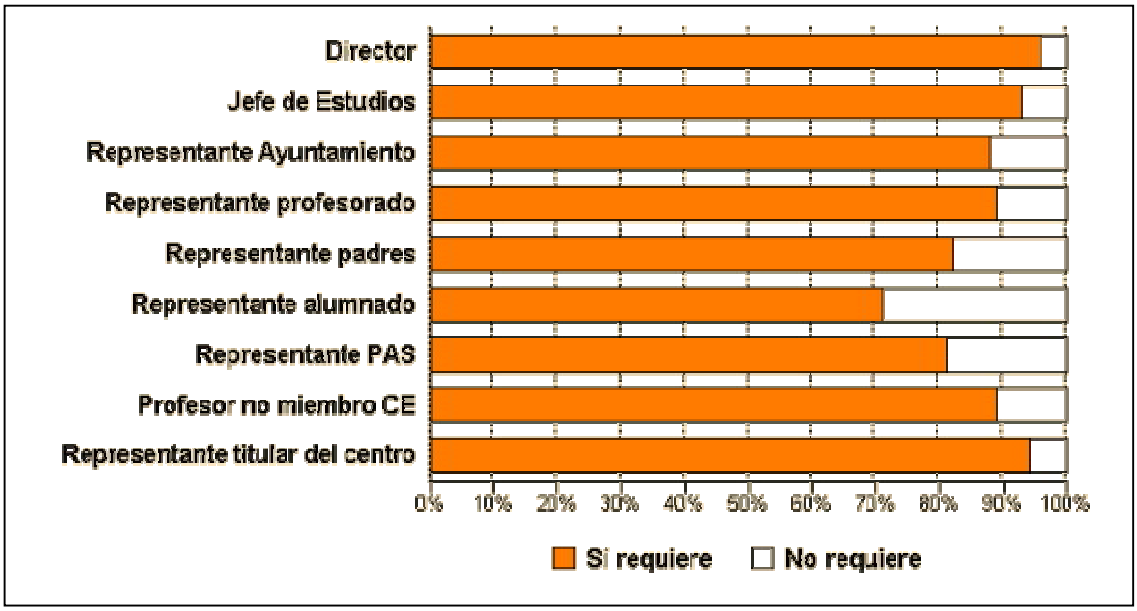


Gráfico IV.1. Opiniones sobre la capacitación profesional del director o directora (INCE, 1998)

La capacitación del director debe ser adquirida en un curso específico, para el 61% de los encuestados. Sólo un 14% considera conveniente alguna actividad de capacitación extensa, con una duración de 200 horas o más. Destaca el Informe que los mayores porcentajes de partidarios de una capacitación profesional breve se den en el profesorado (65%) y en los representantes de titular del centro (70%), pero que el porcentaje más alto de los que consideran necesaria una capacitación mediante una actividad extensa de más de 200 horas se dé entre los directores y directoras. Por el

contrario, los alumnos en mayor proporción que los demás colectivos (29%) afirman que estos no deben recibir capacitación profesional.

También en el año 1998, Sáenz y Debón (Sáenz y Debón, 1998) nos ofrecen datos sobre la importancia que directores y exdirectores de centros públicos de Jaén conceden a la formación para el ejercicio de la dirección, así como del momento en que ésta debería recibirse. Los encuestados consideran imprescindible o necesaria (33,8%+46,2%=80%) una formación específica previa para poder acceder al cargo. Tan solo un mínimo porcentaje opina que ésta no es necesaria y puede adquirirse a lo largo del ejercicio (3,8%). Los datos son prácticamente idénticos para directores en ejercicio y directores que ya no lo están. Los investigadores señalan igualmente que en las entrevistas que mantuvieron, la opinión de los directores y directoras y personas que habían ocupado el cargo también fue aplastante en la necesidad de acceder al cargo con una formación inicial. Veían claro que la formación que pueden recibir durante el ejercicio del cargo debe completar la que ya debería tener antes, ya que en caso contrario pierde mucha eficacia. Apuestan por una formación previa que luego será condición para ser elegible. Cuando se pregunta a los encuestados sobre el momento en que debería hacerse la formación específica para la dirección, las respuestas son mayoritarias hacia la idea de que se haga previa y durante el ejercicio.

> Directores y ex-Directores expresan contundentemente que la formación específica del Director es tan necesaria que ni uno solo opina que sea superflua. El 20, 8% estima que debe hacerse antes de acceder al cargo, y para el 66,2% debe hacerse antes y en ejercicio. Una proporción tan alta (87%) de Directores, y aún más de ex-Directores (93,3%), en este sentido, debería hacer reflexionar al Consejo Escolar del Estado sobre su pronunciamiento de que sólo después de la elección debería hacerse la formación (Sáenz y Debón, 1998, p. 12).

Al interesarnos por las repercusiones que pudieran tener una falta de formación o preparación específica para el desempeño del cargo de director o directora de un centro educativo, recurrimos al Resumen Informativo del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del mes de julio de 2001 (INCE 2001a), donde encontramos que entre las dificultades para el ejercicio de la función directiva, la *falta de formación específica* es considerada como la dificultad más notoria por el 18% de los directores de centros concertados, frente al 7% de directores y directoras de colegios públicos de primaria y el 5% de directores de institutos. Hemos de señalar que no es ésta la dificultad más frecuentemente señalada, ya que en los centros públicos es considerada con mayor frecuencia como la más notoria la *Falta de autonomía para dirigir el centro,* puesto que así lo señala el 28% de los directores de colegios públicos de primaria y el 31% de los de institutos. En los centros concertados, sólo en el 8% de los casos se entiende tal dificultad como la más notoria, mientras que el 40% de sus directores y directoras optan por *Otras* dificultades fundamentales, que la encuesta no supo definir. Hemos de concluir por tanto que la falta de formación específica es una dificultad expresada fundamentalmente por los directivos de la enseñanza concertada.

Posteriormente en el mes de septiembre el INCE presenta un nuevo Resumen Informativo sobre *La Mejora de la función directiva* (INCE, 2001b) en el que los encuestados tendrían que valorar las posibles medidas que contribuirían a mejorar la función directiva entre aquellas que se enumeraban en el cuestionario. En los

siguientes gráficos se representan las opiniones de Inspectores, así como directivos de educación primaria y educación secundaria.

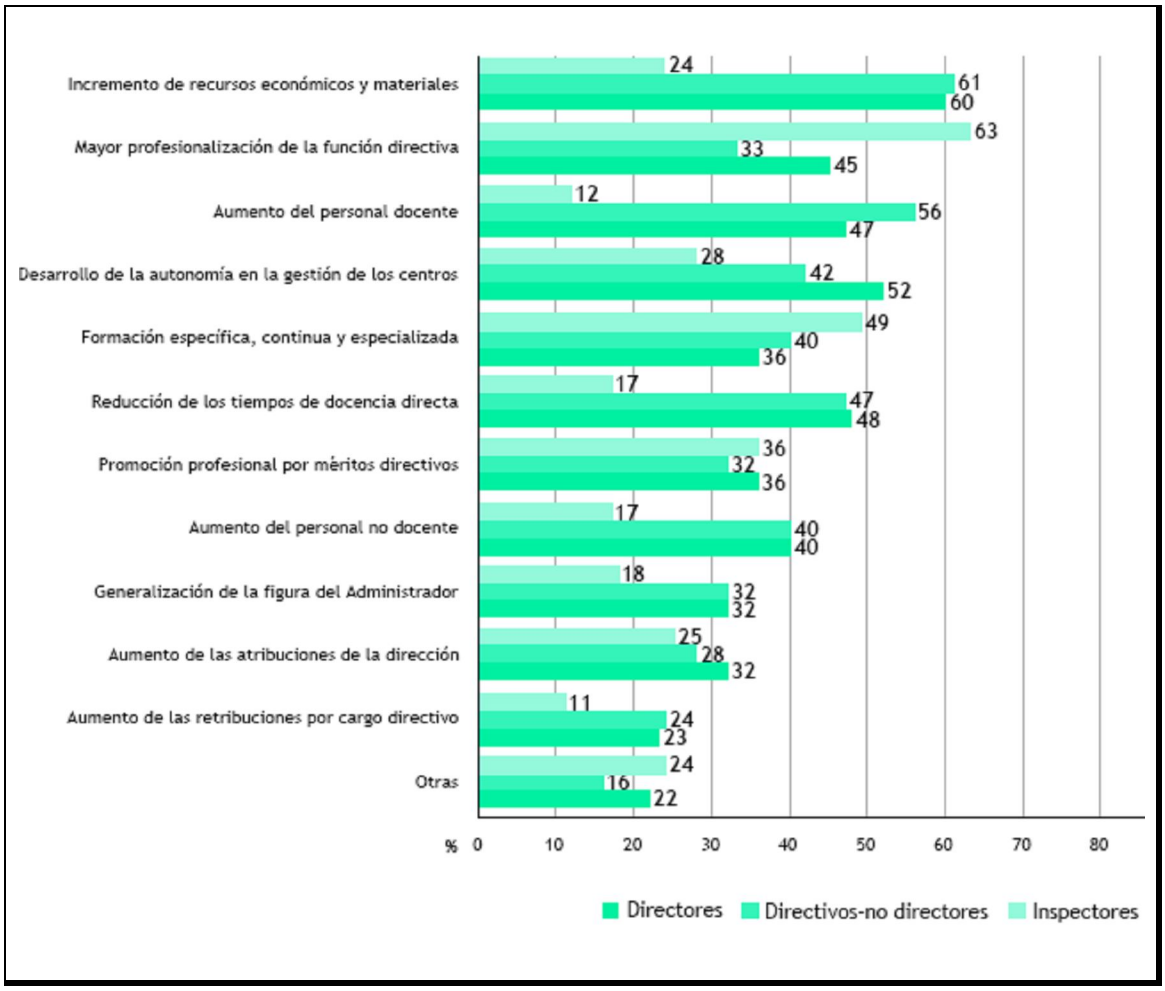


Gráfico IV.2. Opinión de directivos e inspectores de primaria, sobre acciones que contribuirían mucho a mejorar la función directiva (INCE, 2001b).

Del gráfico, referido a los centros de educación primaria, destacamos que para la Inspección educativa la m*ayor profesionalización de la función directiva* (63%) sería el principal factor que contribuiría a mejorar la función directiva, citando en segundo lugar la f*ormación específica continua y especializada (49%). P*ara los directivos en cambio, tanto directores (60%), como no directores (61%), sería el *incremento de recursos económicos y materiales*.

Por otra parte, según el gráfico, las medidas que para los directores y directoras, a continuación de la anterior, merecen mayores porcentajes de respuestas a la opción *mucho* en el cuestionario son: *el desarrollo de la autonomía en la gestión de los centros* (52%), *la reducción del tiempo de docencia directa* (48%) y *el aumento del personal docente* (47%). La formación específica continua y especializada es considerada por el 36%.

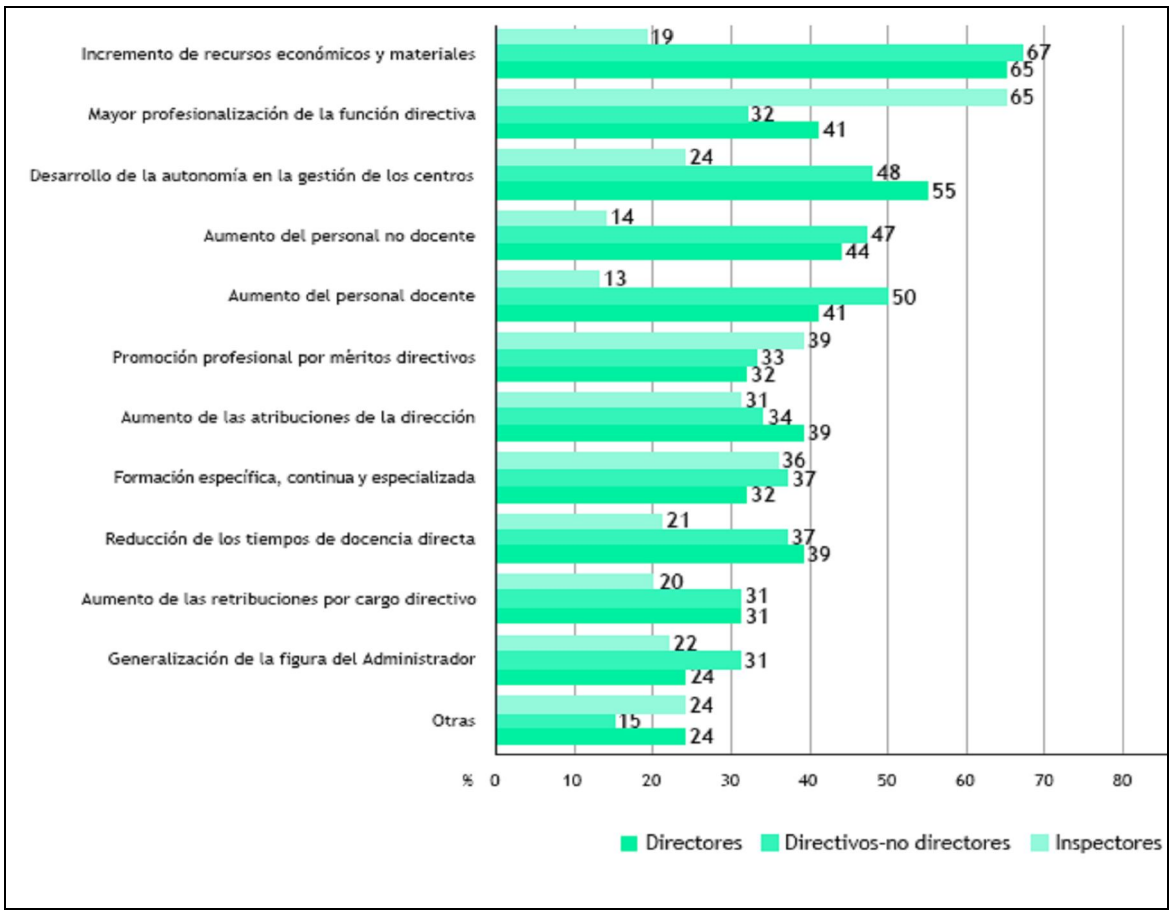


Gráfico IV.3. Opinión de directivos e inspectores de de secundaria, sobre lacciones que contribuirían mucho a mejorar la función directiva (INCE, 2001b).

En el caso de centros de educación secundaria, para el 65% de los directores, *el incremento de recursos económicos y materiales* contribuiría mucho a mejorar la función directiva, coincidiendo con sus homólogos de primaria. Las medidas que, a continuación, obtienen mayores porcentajes de respuestas a la opción *mucho* son: *el desarrollo de la autonomía en la gestión de los centros* (55%), *el aumento del personal no docente* (44%), *el aumento del personal* docente y (41%) y la mayor profesionalización de la función directiva (41%). La formación específica continua y especializada es considerada por el 32 % de los directores y directoras.

Los inspectores en este caso valoran incluso más la *mayor profesionalización de la función directiva* como la mejor medida con el 65% de respuestas. Otros factores que, a continuación, merecen mayor número de respuestas son: *la promoción profesional por méritos directivos* (39%), *la formación específica, continua y especializada* (36%) y *el aumento de las atribuciones de la dirección* (31%).

Es por tanto la Inspección educativa quien más valora de los encuestados por INCE (2001b) la formación específica, continua y especializada con un 49% en primaria y un 36% en secundaria. En el caso de los directores y directoras los porcentajes serían el 36 % y 32 % respectivamente.

Datos más recientes nos aporta Padilla (2008) al señalar, tras una investigación llevada a cabo con directoras de centros públicos de educación infantil y educación primaria de Andalucía, que entre los problemas encontrados para el desempeño de la

dirección, destacan las directoras la falta de apoyo de la Administración y la insuficiente preparación profesional.

Demostrada la necesidad de la formación específica para la dirección escolar, según el punto de vista de la teoría y de la propia práctica, consideramos necesario aclarar llegados a este punto algunas premisas fundamentales que toda formación de directivos escolares debe tener presente:

- El modelo de formación dependerá del modelo de dirección, que a su vez debe ser coherente con el modelo de organización y el modelo de sistema educativo.
- Las funciones de la dirección dependen del tipo de organización en la que se tiene que ejercer la función directiva.
- Nuestros centros educativos poseen cierta autonomía y un modo de dirección participativa.

Compartimos con Gairín (2003, p. 22) que *nuestro problema real es promover el paso de unos directivos ignorados e ignorantes a reconocidos y formados en temas de gestión institucional. La solución pasa por clarificar la encrucijada de elementos que inciden en la función directiva y, por ende, en la formación correspondiente.*

Antúnez (2000a) señala que los currícula de los planes y programas de formación de directivos deberían ser confeccionados en función de:

- El tipo de directivo que se quiera potenciar, es decir si se pretende conseguir un director gestor de las decisiones que otros toman desde fuera de la organización, habrá que definir un tipo de programa, y si por el contrario se pretende definir un directivo preparado para tomar decisiones de manera autónoma o promover la innovación y la participación, la formación necesaria será otra diferente.
- El análisis de lo que realmente hacen los directivos en sus puestos de trabajo
- Tener en cuenta que la formación para las tareas de dirección debería afectar a todos los miembros de la organización, aunque en diferentes grados.

Por su parte Gairín (1995) señala que un análisis operativo de la formación de directivos tendrá que atender al marco donde se ubica, es decir, el modelo de centro, posibilidades del sistema educativo, y también a la coherencia que existe en el propio diseño de la formación: objetivos que se pretenden conseguir, temáticas que se trabajan, metodologías de trabajo, evaluación, etc. Habrá que tomar decisiones sobre la formación personal y la formación para las tareas y roles que deberán asumir, la formación teórica y la formación práctica, la formación inicial y la formación en el transcurso del trabajo, la inserción universitaria o no de los centros de formación, nombramiento y calidad de los formadores. Las soluciones adoptadas estructuran un sistema de formación y determinan las prácticas de formación.

Encontrándose justificada la necesidad de formación para la dirección, ha cobrado gran impulso la elaboración de programas de formación, sin embargo dichos programas han sido objeto de polémica. Pelletier (2003, p. 13) señala: *La mayor parte de las críticas no ponen en tela de juicio tanto la legitimidad de la existencia de*

actividades de formación como su falta de pertinencia. Dando un paso más, este mismo autor (p. 15) declara que *muchos esfuerzos consagrados a la revitalización de los programas de formación se traducen las más de las veces y a fin de cuentas en la aplicación de nuevas estructuras a prácticas antiguas.*

De acuerdo con este mismo autor (p. 20) pensamos que lo fundamental tras la formación es plantearse *si las investigaciones y los conocimientos logrados sobre la acción gerencial pueden ser reinvertidos, es decir, son útiles en la acción.*

En un intento por mejorar la formación, han sido numerosos los estudios que se han realizado en torno a las necesidades de formación para la dirección escolar. En este sentido, hemos de señalar que el concepto de necesidad es un concepto polisémico (Tejedor, 1990; Zabalza, 1988), que posee diferentes acepciones según sea utilizado por educadores, políticos, sociólogos o economistas. En el campo de la formación, existen diferentes formas de entender las necesidades formativas:

- La necesidad normativa: *carencia* grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente.
- La necesidad percibida: la necesidad sentida por los sujetos.
- La necesidad expresada: la *demanda* que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla.

Una manera de resolver estos supuestos dilemas es entender la necesidad formativa desde una perspectiva dual y dialéctica. Necesidad es tanto el conjunto de aspectos que se consideran inherentes al desarrollo del nuevo director o directora sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa, como el que estos manifiestan como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo.

Gairín (1995) hace algunas matizaciones sobre las necesidades de formación:

- Son necesidades de *formación* y no sólo las relacionadas con la *instrucción.*
- A veces no sólo la falta de formación puede acarrear problemas para realizar una tarea; puede ser la falta de recursos, infraestructura, etc.
- Los factores personales de carácter interno también pueden dar lugar a un mal desempeño.
- Los indicadores de un mal desempeño pueden dar pistas sobre posibles problemas de formación o de la propia organización.
- A veces, decisiones que no están en el campo de la formación pueden ocasionar requerimientos de formación, como es el caso de reformas educativas.
- Las necesidades de formación integran elementos como: habilidades y conocimientos vinculados a las tareas, aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social y al desarrollo personal. (Sarramona, Vázquez y Ucar 1991 citados por Gairín, 1995)

- A través de la evaluación de necesidades de capacitación se intentan definir los problemas que hay detrás de una situación concreta y otras causas del problema que acompañan a las necesidades de capacitación.
- La detección de necesidades implica a toda la organización aunque serán los directivos quienes coordinen las tareas que conlleva.
- Es necesario el empleo de metodologías que permitan conocer las necesidades de capacitación, definir sus características y determinar su incidencia.
- La detección de necesidades es un proceso continuo.
- La detección de necesidades será diferente si se actúa de forma anticipada a posibles problemas o si ya se han dado los problemas
- Hay que evitar las necesidades de formación para fines ajenos a los de la propia formación.

Gairín (1995, p. 192) señala: *La realización de análisis de necesidades aumenta la credibilidad de los planes de formación, además de ahorrar tiempo y recursos para el diseño de esos planes.* Compartimos totalmente las palabras del autor.

IV.4.2. LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Hemos justificado la conveniencia de formar a todo el profesorado de un centro educativo, además de para su desempeño como docentes, también para convertirles en miembros útiles a la organización. Hemos justificado también la necesidad de formar para el desempeño de tareas directivas a las personas que realizan tales tareas, formación que habría de ir dirigida a todo el equipo directivo, como germen de un liderazgo distribuido. Nos corresponde ahora desentrañar los momentos en que esa formación para las tareas directivas habrá de darse.

De toda la literatura consultada podemos deducir que la formación sobre las tareas directivas puede ser recibida en diferentes momentos: durante la formación inicial como docentes, en la universidad; antes del acceso al cargo; durante el acceso al cargo; o durante el ejercicio del cargo. La formación recibida en este sentido habrá de recibir nombres diferentes, en función del momento en que ésta tiene lugar. En nuestro trabajo nos convendrá aclarar muy especialmente a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *formación inicial de directoras y directores*.

Comenzaremos por señalar que Carlos Marcelo (2002), refiriéndose a las fases por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar, entiende la *formación inicial del docente* como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. Esta formación inicial del docente se recibe en una institución académica, la universidad, por ejemplo, durante los estudios de grado que, más adelante, una vez obtenido el título, se puede completar con estudios de *formación permanente*, es decir, de actualización profesional, científica o didáctica.

Con respecto a la formación sobre la dirección escolar, Antúnez (2000a), refiriéndose a los distintos momentos en que ésta puede recibirse, presenta un cuadro que reproducimos por parecernos interesante:

DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL	(Facultades, Escuelas Universitarias)	Enseñanzas de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar
	• Conocimientos de la naturaleza y características de las organizaciones • Formación para el desempeño de funciones dentro de una organización (participación, toma de decisiones, trabajo en equipo) • Conocimiento de la legislación y administración educativa y escolar • Formación para la participación en la planificación, ejecución y evaluación de planes y proyectos. • Etc	
ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA	Departamento de Didáctica y Organización Escolar (especializaciones, postgrados), y redes de formación: ICEs, CEPs, etc • "De salida" ("start training") • "Kit" de supervivencia Formación **para** la función directiva	
FORMACIÓN PERMANENTE	Departamento de Didáctica y Organización Escolar (especializaciones, postgrados), y redes de formación: ICEs, CEPs, etc • Desarrollo de habilidades y destrezas • Promoción y cambio de actitudes • Estrategias de innovación y cambio en la organización • Formación específica en las áreas generales de competencia Formación **en** la función directiva	

Cuadro IV.2. Tipos de formación sobre la función directiva, según Antúnez (2000a).

Por su parte Vázquez Toledo y Bernal (2008) diferencian entre los siguientes tipos de formación sobre la dirección:

- *Formación Básica* sobre aspectos de organización y funcionamiento de los centros dirigida a todos los miembros de la organización
- *Formación Previa* al acceso al cargo, dirigida a docentes interesados en desempeñar cargos directivos.
- *Formación Inicial,* dirigida directores y directoras que han superado el proceso de selección y no poseen la condición de director o directora.
- *Formación de Noveles*, dirigida a directores que se encuentran en el segundo y tercer año de ejercicio.
- *Formación Permanente*, dirigida a directores con experiencia en el cargo.

Tratando de conciliar todo lo expuesto hasta ahora, señalaremos que la *formación inicial del docente,* descrita por Marcelo, coincide con la primera etapa en que según Antúnez (2000a) se puede recibir formación sobre la dirección escolar, formación que habrían de recibir todos los miembros de la organización; Coincidiría con la *Formación Básica* para Vázquez Toledo y Bernal. Sin embargo, en el caso español se ha quitado sustantividad a la posibilidad de dirigir una escuela, quedando poco espacio en los planes de estudio para el análisis de la dirección escolar, aunque sí ha existido en la Licenciatura de Pedagogía una especialidad vinculada a la organización y gestión de centros (Gairín, 1995, p. 146). En esta situación, el director o directora de un centro educativo puede llegar a la dirección sin ninguna formación en este ámbito. A nuestro parecer acceder a la dirección escolar sin formación en este campo es, como mínimo, una temeridad. La solución podría venir de la mano de la *Formación Previa* al acceso al cargo, dirigida a docentes interesados en desempeñar cargos directivos (Vázquez Toledo y Bernal, 2008).

También se habla, sin embargo de *formación inicial* en un campo específico para referirse a aquella formación que se recibe al acceder o incorporarse a un nuevo desempeño profesional; este tipo de formación en el caso del desempeño de la dirección, es la que Antúnez (2000a) entiende como *start training y Kit de supervivencia* en el momento de acceso a la función directiva; será una formación *para la función directiva*. Señalan Vázquez Toledo y Bernal (2008, p. 5): *Formación inicial dirigida a directores/as que han superado el proceso de selección y no poseen la condición de director/a*. Este será nuestro concepto de formación inicial para la dirección escolar. Haría referencia a esta formación que recibe la persona que se incorpora a la dirección de un centro educativo tras un proceso de selección; sería una formación específica para la dirección escolar. A esta formación inicial de directores y directoras se refiere la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como segunda fase del proceso de selección para la dirección.

En el presente trabajo nos referiremos a la formación inicial del director o directora escolar en este último significado descrito, en el momento de acceso a la dirección señalado por Domenec y Viñas (1991) o Antúnez, 2000a. Nuestra formación inicial de directores y directoras proporcionará el *Kit de supervivencia* en el momento de acceso a la función directiva; será una formación *para la función directiva.*

La formación inicial para la dirección escolar podría obtenerse antes o después del nombramiento como director o directora. El objetivo de esta formación específica será dotarle de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas. No debe confundirse con la formación permanente o con el perfeccionamiento de la función de director o directora.

En este sentido, para nosotros la *formación permanente* en la dirección escolar supondría la continuación de las acciones formativas una vez concluida la formación inicial para la dirección escolar, para responder a las necesidades planteadas en el ejercicio del cargo.

Ya Gutiérrez Reñón en 1985 o de la Orden en 1986 concluyeron sendos estudios sobre la formación para la función directiva en los que señalaban que la

complejidad de los centros hace necesaria la formación específica inicial y permanente de los directores y directoras.

Fortin y Gélinas (2003, p. 58) señalan que *la formación inicial, orientada a unos enseñantes candidatos o candidatas a la dirección de escuelas, posee un punto de anclaje en la práctica de enseñanza de esas personas: de allí obtendrán el saber de experiencia que será aprovechado en la práctica de gestión. Por lo que se refiere a la formación continua, consagrada a directivos ya en ejercicio, tiene su punto de anclaje en la práctica de gestión de estos.* Añaden a lo anterior que en ambos tipos de formación el objeto de análisis ha de ser la práctica de los formados.

Autores como Gimeno (1995) o Zaitegi y Muñoz (2007) diferencian entre los contenidos que se han de trabajar en la formación inicial y permanente de los directores y directoras. Así, estas últimas autoras señalan (2007, p. 1)

> En cuanto a la segunda propuesta, en referencia a la formación inicial, se ha de potenciar la adquisición de competencias y técnicas directivas, procurando el equilibrio entre teoría y práctica…se podrían incluir temas como los siguientes: ejercicio del liderazgo, legislación, internet e intranet, formación en Modelos de gestión de calidad, formación en resolución de conflictos, dinámicas de grupo y trabajo en equipo, modelos organizativos y de gestión de recursos. En referencia a la formación permanente la propuesta que hacemos es sencilla: escuchar sus aportaciones para conocer sus necesidades e intereses en relación a la formación que se les imparte. Y favorecer la gestión del conocimiento, estableciendo medios para que compartan entre ellos el caudal de conocimientos que les da la experiencia y la práctica diaria.

En el caso español en el momento actual no se exige formación previa en dirección para el acceso al cargo. Sin embargo, el Ministerio de Educación haciéndose eco de la importancia de la formación de los directivos para conseguir la mejora de la escuela, ha desarrollado un modelo de formación de los directores y directoras escolares que arranca con la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (2002) y continúa con la Ley Orgánica de Educación (2006) y que exige a las personas seleccionadas para el ejercicio de la dirección de un centro educativo, y como segunda fase del proceso selectivo, haber cursado un Programa de Formación Inicial, organizado por las Administraciones educativas, que habrá de ser superado para adquirir el nombramiento definitivo como director o directora. En el Capítulo V de este trabajo se desarrollarán los aspectos formales de la formación inicial para la dirección en la Comunidad Autónoma andaluza.

Hemos de señalar que investigadores como Gutiérrez (1985), Inmegart (1988), Antúnez (2000a), Sáenz y Debon (1998), Armas (1998) son partidarios de la formación inicial para la dirección antes de acceder al cargo. Por su parte Fernández Serrat (2002a) propone la formación inicial de los directores y directoras escolares desde las Facultades de Educación. Todos estos autores coinciden además en señalar la importancia de incardinar la formación inicial y la formación permanente que capaciten para adaptarse a los procesos de cambio que se produzcan. Villa Sánchez y García Olalla (2003) confirman lo anterior:

> En este sentido, una formación inicial sólida debe ser el segundo requisito clave para el acceso a los cargos; una formación capaz de preparar en las competencias básicas en aquellos ámbitos reiteradamente demandados y recogidos en los estudios sobre las necesidades formativas de los directores (véase Gairín, 1995). Consideramos que la formación requerida debiera ser equivalente

> al grado de experto o máster (dependiendo de la titulación académica previa, de diplomatura o licenciatura) en dirección y gestión de centros educativos […].

Gairín (1995) señala que la formación de directivos podrá plantearse de maneras muy diferentes, aunque a la hora de seleccionar habrá que tener en cuenta la estrategia más adecuada que sea coherente con las necesidades del sistema educativo y de los centros, así como las necesidades de formación más utilizadas y aceptadas por la cultura imperante y las necesidades de los usuarios.

> La formación de directivos en nuestro contexto deberá incorporar, por tanto, elementos de formación inicial y permanente, considerar el conjunto de tareas que realizan estos profesionales, los problemas con que se enfrentan y la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas de formación permanente vigentes. (Gairín, 1995, p.154)

Realmente el problema está en cómo la política educativa vigente ve y aplica la formación del director o directora, por ello será necesario analizar el contexto y modelo directivo vigente en cada momento.

IV.4.3. EL MODELO DE FORMACIÓN; EVOLUCIÓN DE LAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Municio (1994) citado por Gairín (1995) analiza la formación de administradores educativos, considerando cuatro etapas en su evolución, que refuerzan la idea del administrador como profesional ligado a los avatares de la política educativa y a la historia educativa del país y por tanto demuestran la relación del modelo de formación con el modelo directivo y organizativo. Identifica los siguientes aspectos significativos:

a) Etapa ideológica: Corresponde a los primeros momentos en que había pocos administradores, su actividad estaba indefinida y no recibían ninguna formación. Esta etapa se daría a lo largo del siglo XIX.

b) Etapa prescriptiva: No existe formación universitaria en el campo de la dirección a principios del siglo XX, aunque la situación cambia posteriormente de manera no uniforme; se pasa de un directivo de empresa a un ejecutivo escolar y a un directivo transmisor de valores democráticos. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial había más de 125 instituciones en Estados Unidos que ofrecían programas para formar a líderes educativos y muchos estados exigían estudios previos para acceder a puestos de gestión. Los contenidos de la formación incorporaban a los docentes algunos aspectos sobre la organización escolar o sobre la Administración. Poco a poco van apareciendo aspectos sobre la sociabilidad, conformidad adaptativa y relativismo moral.

c) Etapa de profesionalización: Es impulsada a partir de 1946 por el apoyo de empresas y la creación de la asociación de profesores de Administración y posteriormente en 1956 por el University Council for Educational Administration (UCEA). En principio la formación tiene orientación conductista. Hay interés por conocer la aportación de otras ciencias y no se concede importancia a la experiencia práctica. La formación se hace más compleja, introduciendo:

    a. Formar administradores capaces de tomar decisiones.

    b. Introducción a la tecnología en los años 60.

c. Combinación del estudio con prácticas en centros, durante los años 70 y 80, surgiendo las especialidades, los programas de competencias y el adiestramiento para la práctica.

d) Etapa actual: Los déficits de las escuelas generan revisiones sobre éstas y su funcionamiento, surgiendo la preocupación por el cambio. El informe elaborado por el National Policy Board for Educational Admnistration recomendaba para cualquier plan de formación:

a. Influencias sociales y culturales en el proceso de escolarización.

b. Los procesos de enseñanza aprendizaje en la mejora de la escuela.

c. Metodologías de la organización y análisis de las políticas en educación.

d. Las dimensiones morales y éticas de la escolarización.

El desarrollo de estas áreas estará basado en los problemas de la práctica y apoyado en los resultados de las experiencias clínicas. Detrás de las propuestas hay una crítica a la falta de profesionalización de los directivos.

Fortin y Gélinas (2003), basándose en concepciones de la administración escolar en el mundo universitario, que caracterizan a los procesos de formación, en las bases teóricas, y en su organización, representan en un cuadro las tres perspectivas posibles sobre la formación de directivos, y sus implicaciones.

	Perspectiva I	Perspectiva II	Perspectiva III
Visión de la administración escolar	Campo disciplinario	Campo de prácticas específicas	Campo de problemáticas profesionales
Relación teoría - práctica	Lineal. De la teoría a la práctica	Lineal. • De la práctica a la teoría • De la práctica ideal a la práctica real (ejemplaridad)	En espiral • De la práctica a la teoría. • Y luego de nuevo a la práctica
Visión de la formación	Enseñanza y adquisición de conceptos y de teorías	Enseñanza y adquisición de modelos operativos de prácticas específicas	Procesos de mediación y de metacognición
Fundamento de los contenidos de formación	Disciplinariedad Multidisciplinariedad Interdisciplinariedad	Terreno de prácticas específicas	Representaciones transdisciplinarias de problemas complejos
Enfoques pedagógicos privilegiados	Exposiciones y conferencias. Estudio de casos. Control de las adquisiciones	Presentación de conocimientos aplicados, ligados a los modelos y construcción de modelos operativos.	Análisis de problemáticas. Objetivación, conceptualización y contextualización
Visión de la transferencia	Utilización eventual de los conceptos en una práctica ulterior	Aplicación ulterior de los modelos operativos en una práctica	Trasferencia de las prácticas en la formación y reinversión en una práctica.

Cuadro IV.3. La administración escolar y la formación en servicio concebidas según tres perspectivas (Fortin y Gélinas, 2003)

Por su parte Pelletier (2003, pp. 15-17) señala que existen tres concepciones dominantes en la elaboración de programas de formación que se corresponden con los paradigmas que han dominado la formación de directores y directoras escolares:

- El paradigma basado en una lógica cultural: la elaboración del programa de formación tiene como fin conseguir un individuo cultivado, iniciado en el conocimiento y comprensión de universos culturales que configuran el panorama de las ciencias y las humanidades. Dicho programa se configurará a través de cursos de sociología, filosofía, psicología, historias de las ideas pedagógicas, etc.
- El paradigma fundamentado en una lógica funcional: los programas de formación serán elaborados para abordar el conocimiento técnico necesario para el desempeño de las tareas y estará condicionado por las grandes funciones necesarias para el sostén y evolución de las organizaciones.
- El paradigma asociado a una lógica profesional: la formación se entiende como un proceso dependiente de las exigencias de una actividad profesional completa. El programa de formación desde esta lógica se configura a partir del análisis de las situaciones de trabajo, se formaliza mediante el enunciado de un referencial de competencia y se actualiza mediante una renovación de las prácticas de formación a través de estudios de casos, resolución de problemas, análisis de prácticas, etc.

La situación de la formación de directores y directoras en España pasa por diferentes momentos, en función del modelo directivo. A principios del siglo XX se reconoce legalmente la función directiva, pero la formación específica para el cargo es la gran ausente. Los primeros pasos se pueden encontrar en la creación en 1932 de las Escuelas Superiores de Magisterio y posteriormente de las Secciones de Pedagogía, que introducen asignaturas que apoyan la formación de directores y directoras, así como inspectores. En los años 60 y 70 se crean especialidades en algunas universidades y se realizan cursos por parte de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Posteriormente, con la creación del cuerpo de directores en 1965, se propone formación específica como segunda fase del proceso de selección. Esta formación debería cubrir aspectos pedagógicos, culturales y psicológicos.

En 1995 la LOPEGC realza por fin la formación para la dirección, estableciendo un proceso de acreditación previo al ejercicio del cargo de director o directora, que no parece que lograse los efectos deseados a juzgar por la falta de candidatos, aun existiendo en los centros personas acreditadas.

En los últimos años como consecuencia de la falta de candidatos a la dirección se plantea de nuevo la formación a través de la obligatoriedad de cursar, como segunda fase del proceso de selección de directores y directoras, un Programa de Formación Inicial, que se habrá de superar, para obtener el nombramiento definitivo. Este modelo es recogido por la Ley de Calidad en la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Sin embargo no queda en absoluto aclarado desde las Leyes Orgánicas el modelo de formación que habrán de recibir los directores y directoras, en consonancia con el modelo de directivo que se pretende potenciar. La decisión queda en manos de las Comunidades Autónomas que organizarán los programas de formación en el ámbito de sus competencias.

IV.4.4. ÚLTIMAS APORTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES

Gairín en 1995 hace una profunda revisión de las investigaciones sobre la formación de directores y directoras. En 2006 Escamilla, en su tesis doctoral codirigida por Gairín, sistematiza sus propuestas para mejorar la formación de directivos:

Dimensiones	Propuestas
Valor y sentido de la formación	• La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica. • El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de Centro Educativo y de Dirección que se haya definido. • Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace improcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados. • La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria. • La formación continua debe ser voluntaria e incentivada. • La formación debe incidir en la carrera profesional.
Modelo y diseño de la formación	• El modelo de formación debe ser global e integrar tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva. • La formación para y en la función directiva ha de servir para reforzar las vinculaciones que se establecen entre los directivos en formación, fomentando así el intercambio de experiencias y favoreciendo ayudas a posibles colaboraciones posteriores. • El modelo de formación ha de dar prioridad a los programas continuos y evitar las actividades de formación aislada, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo. • El diseño de los cursos debe ser flexible y permitir adaptaciones en función de las necesidades que plantea cada contexto. • La definición de los elementos del diseño formativo (los objetivos, temáticas, metodologías y sistemas de evaluación) debe superar los enfoques exclusivamente administrativistas y potenciar más dimensiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos y con el papel de los directivos como promotores del cambio.
Organización de la formación	• manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención. • El diseño, desarrollo y evaluación de programas debería hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección. • Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos. • Reforzar y potenciar el papel de las universidades. • Impulsar la formación de especialistas.
Análisis de nuevas perspectivas	• Aplicar el modelo de detección de necesidades utilizado a nuevas situaciones. • Delimitar modelos de detección de necesidades de formación en centros. • Apoyar procesos de evaluación sobre el desarrollo y resultados de experiencias de formación de directivos que a título experimental se están realizando. • Apoyar la experimentación de nuevas propuestas y modelos de formación. • Incluir en los proyectos de centro el apartado de gestión institucional • Replicar periódicamente el modelo de detección definido y sus resultados en función de nuevos desarrollos normativos. • Estructurar programas de formación de directivos que contemplen su extensión a personas interesadas, aunque no ocupen cargos directivos.

Cuadro IV.4. Propuestas para mejorar la formación de directivos (Escamilla, 2006 a partir de Gairín, 1995)

Analizaremos a partir de las conclusiones de Gairín (1995) otras investigaciones y fundamentaciones teóricas sobre la formación de directivos, de mayor actualidad. Los resultados sin embargo los interpretaremos en el contexto histórico y geográfico en que surgen, ya que es precisamente a partir de 1995 cuando se producen más cambios en las leyes Orgánicas de Educación en España, y por tanto más modificaciones en el modelo directivo.

Algunas investigaciones abordan de forma secundaria la cuestión de la problemática de la formación. Teresa Bardisa en 1995 en una investigación titulada *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*, señala respecto a la formación, que la representación mental de la figura del director o directora ideal que tienen los profesores, se concentra principalmente en los rasgos de personalidad considerados deseables, en lugar de hacerlo en torno a las competencias y funciones propias del cargo. La visión del director o directora ideal está mucho mas cerca de la de un líder natural, o carismático que de la de un responsable administrativo y de gestión o líder formal. Entre los resultados destaca Bardisa que el profesorado no se presenta a la dirección por la complejidad del rol directivo, destacando sobre todo el exceso de responsabilidad, de tiempo y de trabajo que el cargo de dirección exige. Como razones individuales, el profesorado argumenta que se debe a su falta de capacidad. Las compensaciones económicas, la falta de formación específica y la dificultad de constituir un equipo directivo ocupan un lugar secundario entre las razones aducidas.

Gimeno (1995) en su investigación *La dirección de centros: análisis de tareas*, obtiene varias conclusiones en relación a la formación de directores y directoras:

- Existe una percepción clara sobre las necesidades de formación en tareas directivas, aunque también se destaca que la preparación de los directores y directoras no va a satisfacer los déficits de calidad, ya que no resolverá por sí sola el problema de la dirección.
- Se defiende la idea de que la formación directiva de calidad debe asentarse en dos supuestos básicos: es necesario formar profesores y profesoras que sepan captar las respuestas que desde los centros pueden plantearse para resolver situaciones cambiantes y es necesario dotar a los directores y directoras de capacidades que les permitan enjuiciar situaciones, tratar conflictos y adecuar estrategias.
- Los temas preferidos por los directores y directoras encuestados en relación a su propia formación son los relacionados con la legislación escolar, la evaluación de centros y el diseño curricular.

Villardón y Villa (1996) llevan a cabo una investigación en el País Vasco, que a su vez forma parte de un proyecto internacional diseñado para conocer los principales problemas y necesidades de los directores en los primeros años del ejercicio del cargo, con el objetivo de diseñar un plan de formación que parta de las necesidades sentidas por los propios implicados. Estos investigadores señalan que entre los problemas encontrados aparece la falta de formación. Los profesores se sienten

aislados, y este aislamiento es producido por el insuficiente contacto con los compañeros y la falta de preparación.

Villa y otros (1998) después de repasar el papel de los directores y directoras en el contexto organizativo del momento, en algunos países europeos y las Comunidades de Cataluña, Andalucía y País Vasco, haciendo alusión a los primeros años de ejercicio de la dirección y las dificultades con las que se encuentra la persona que accede al cargo directivo, dedican un espacio a la formación para la dirección. En él se destacan los aspectos considerados más importantes para introducir en la formación inicial y permanente, observándose que no existe coincidencia entre tales aspectos. Para la formación inicial proponen formación en: la economía y recursos de gestión, el desarrollo organizativo, la formación del profesorado. En relación a la formación permanente señalan que debería abordar en primer lugar el desarrollo profesional, además del organizativo.

Murillo, Barrio y Pérez Albó en 1998, tras realizar una profunda revisión de la investigación sobre dirección escolar en Europa y España, describen los resultados de una investigación con la que pretenden averiguar la influencia sobre la dinámica interna de los centros de la antigüedad del director o directora en su cargo o de la distribución del tiempo que dedican a las tareas directivas.

Los resultados de esta investigación demuestran que prácticamente la mitad de los directores y directoras de centros docentes de primaria en España llevan menos de cuatro años en el cargo. Este dato es el mismo para centros de titularidad pública y para privados concertados, así como para centros grandes, pequeños y medianos. Por otra parte también concluyen en que en los centros públicos, los directivos menos experimentados dedican más tiempo a tareas administrativas y de gestión y menos a contactos con los padres. *Este hecho refuerza la idea de que el director novel necesita más tiempo para hacerse con la compleja dinámica de gestión que conlleva la dirección de un centro de enseñanza, por lo que abandona la realización de otras tareas, como las relaciones con los padres y madres* (Murillo, Barrios y Pérez Albó, 1998, p. 202). El dato parece muy importante sobre todo si tenemos en cuenta la importancia de la dirección pedagógica en los centros educativos.

Sáenz y Debón (1998) publican los resultados de una investigación con directores y directoras, así como exdirectores y exdirectoras de la provincia de Jaén. Los resultados reflejan una valoración alta de los contenidos de la formación, destacando los relacionados con la organización y planificación del centro, la legislación escolar y la dinámica de grupos, con lo que parecen acercarse a las necesidades que la Administración les plantea. Un 80% de los encuestados consideran imprescindible o necesaria una formación específica previa para acceder al cargo. Apuestan por una formación previa que luego sería requisito para ser elegible. Respecto al grado de satisfacción con la formación recibida, el 70% la considera no satisfactoria. Consideran, en general, que la formación debe hacerse dentro del horario escolar y combinar una formación intensiva con períodos extensivos. Los expertos consideran que la formación que se oferta es demasiado administrativista, y sin clara relación con un proyecto global de mejora y eficacia de los centros y del sistema educativo. En sus conclusiones los investigadores señalan que la formación

de directores y directoras es un problema pendiente de abordar, aunque con ella no se resolverá el problema de la dirección. Dicha formación es necesaria, debe ser obligatoria y debe realizarse siempre previa detección de necesidades. Se integrará la formación inicial y la permanente de tal forma que se capacite a los directivos para asumir los procesos de cambio que se produzcan. Proponen que la formación deberá tener en cuenta:

- Hay que preparar a los nuevos directores y directoras para que sepan anticipar el futuro de sus centros.
- Es necesario centrase en las tareas de *líder, gestor del currículum y evaluador*.
- Hay que preparar también en los roles de *negociador, promotor del cambio y promotor de una cultura colaborativa*.
- Es necesario potenciar estrategias que permitan responder con éxito a la naturaleza del trabajo directivo, como el *control del tiempo y del estrés o la flexibilidad, pérdida del miedo a la incertidumbre o el adiestramiento en torno a decisiones*.

La tesis doctoral de Nuby Lisbeth Molina defendida en el año 2001 titulada *Detección de las necesidades formativas del Directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal, Estado Táchira- Venezuela),* señala, entre otras conclusiones, que la detección de necesidades de formación debe ser la antesala de cualquier proceso de formación. Establece igualmente que en cualquier estudio sobre necesidades de formación los resultados no se mantendrán en el espacio y en el tiempo, sino que dicha detección debe ser continua y cíclica.

También en el año 2001 Rosa Caramés publica su obra *Formación para la dirección de centros educativos. Comunicación y eficacia negociadora*, con la que pretende avanzar algunas claves a tener en cuenta para atender las necesidades formativas de aquellas personas que se dedican o se van a dedicar a la dirección escolar. En sus conclusiones informa de que el perfil relacional de los expertos más eficaces se fundamenta en una alta competencia o conocimiento en la materia y en generar y mantener buenas relaciones interpersonales, fundamentalmente mediante la seducción y buscando dar soluciones en el menor tiempo posible; también informa de la importancia de proveer a los directores y directoras de información sobre los temas concretos a los que se tendrán que enfrentar como tales, para realizar con eficacia su labor de gestión y entre ellas las de negociación. Todo ello, propone Caramés, habrá de ser tenido en cuenta por las autoridades competentes para ser incluido en la formación específica y continuada de las personas que pretendan dedicarse o que se dediquen a la dirección y gestión de centros educativos (Caramés, 2001, p. 143)

Fernández Serrat (2002a) fundamenta su propuesta metodológica de formación para la dirección en una combinación de modalidades teóricas de formación, con otras actividades formativas, que serán realizadas en el propio centro, lo que permitirá el desarrollo de las capacidades individuales, al enfrentarse al cómo hacer las cosas. Así se utilizaría:

- *El curso*, sea inicial o de reciclaje, pues es rápido en cuanto a la recepción de información necesaria, la concreta y encamina en la dirección deseada, y permite aplicar los conocimientos adquiridos mediante la practica de técnicas grupales.
- *El Seminario*, porque permite el intercambio de conocimientos y de experiencias, sobre todo si se consigue una relación participativa, y es además muy adecuado para poder alternar con otras modalidades de formación.
- *El Estudio de Caso* ya que va a permitir que la formación buscada se produzca en el contexto real del centro docente donde deberá desarrollar su labor la persona en formación.

Caballero (2003) analiza las necesidades de formación de los directores y directoras escolares en Andalucía, diferenciando ocho ámbitos en que los directores y directoras consideran poseer una baja formación y otros ocho en que consideran que su formación es mejor. Los resultados en que se consideran peor preparados son:

ÁMBITO	MEDIA
9. Organización de los servicios escolares (comedor, transporte)	1.796
2. Evaluación de centros	2.461
14. Modelos, estrategias y técnicas relativas a la formación del profesorado en ejercicio	2.462
3. Evaluación de programas	2.507
15. Psicología Aplicada y Orientación Escolar	2.540
16. Didáctica General: modelos didácticos, metodologías innovadoras, Sociología de la Educación	2.608
6. Técnicas de gestión	2.913
13. Dinámica de grupos	2.927

Tabla IV.1. Ámbitos en que los directores y directoras consideran estar peor preparados (Caballero, 2003)

Los ámbitos en que consideran estar mejor preparados se recogen en la tabla siguiente:

ÍTEM	MEDIA
12. Relaciones con los padres	3.894
7. Cumplimentar documentos oficiales	3.850
4. Relaciones interpersonales	3.723
8. Organización general del centro	3.616
11. Infraestructura material y de espacios	3.453
10. Organización de actividades complementarias	3.430
1. Planificación (PEC, PAC, Memoria, etc.)	3.369
5. Legislación escolar en aspectos generales y específicos	3.266

Tabla IV.2. Ámbitos en los que los directores y directoras consideran estar mejor preparados (Caballero, 2003).

Caballero (2003) señala que para destacar en los ámbitos que comprende el segundo bloque se necesita una menor formación teórica, ya que desde la misma práctica se pueden aprender los contenidos, por lo que se requiere un menor esfuerzo para su dominio. Por lo tanto, en estos ocho ámbitos hay un mayor número de

directores y directoras que se consideran preparados. Parece que manifiestan tener un mayor grado de preparación en el ámbito de *las Relaciones con los padres,* pues un 69.6% de los encuestados consideran poseer un nivel medio o alto de preparación, mientras que sólo un 14.2% consideran poseer un nivel bajo. El segundo ámbito en que hay un mayor número de directores que se consideran preparados o muy preparados es el que hace referencia a *la Cumplimentación de documentos oficiales pues un* 67.6% así lo señala, mientras un 11.1% se consideran poco o nada preparados. En tercer lugar se encuentra situado el ámbito de las R*elaciones interpersonales* en el que un 62.3% se consideran preparados y sólo un 8.7% creen que están poco o nada preparados.

Hay que destacar que en este estudio los directores y directoras que no poseen en sus centros servicios de comedor y transporte asignaron un 0 al ítem número 9, por lo que bajó mucho la puntuación del mismo. Además de en el aspecto señalado, los directores y directoras se consideran poco preparados en: *Evaluación de centros*, *Modelos, estrategias y técnicas relativas a la formación del profesorado en ejercicio* y *Evaluación de programas*.

Finalmente Caballero (2003) concluye que es necesaria una formación inicial, previa al nombramiento del directivo, y una formación continuada, desarrollada durante el tiempo en el que el director permanece en el cargo. La formación de los directivos debe ser específica y diferenciada de la docente.

Sergio Escamilla en su tesis doctoral titulada *El Director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*, defendida en el año 2006, investiga las necesidades de los directores y directoras[19] de educación básica del Estado de Nuevo León en México, diferenciando las necesidades normativas, expresadas y percibidas. Hace una detección de necesidades de formación que no enumeraremos aquí por no corresponderse el estudio con nuestra realidad geográfica, aunque destacaremos que el autor señala que la formación de directores y directoras en ejercicio ha de ser un proceso contextualizado, que debe partir de la problemática existente en los centros educativos en que se desarrolla la función directiva, por lo que, los directores y directoras habrán de participar en el diseño del proceso. Dicho diseño deberá contemplar también la relación entre teoría y práctica y compartir el conocimiento a través de redes con objeto de configurar un conocimiento colectivo.

Gago (2007) presenta una investigación sobre el desempeño real e ideal de la dirección pedagógica en los institutos de educación secundaria, partiendo de las apreciaciones de directores y directoras y profesorado. Los resultados, además de justificar la necesidad de una profunda revisión de la formación para la dirección y para el profesorado, señalan que es necesario formar a los directores y directoras en dinámicas de grupo y estrategias de trabajo en equipo; conocer las teorías y estrategias de diseño, coordinación y evaluación curriculares; acometer procesos de autoevaluación institucional y de equipo; afrontar procesos de cambio; conocer la cultura escolar e iniciar procesos de refuerzo o modificación de aspectos culturales destacados. La formación inicial del profesorado sería la base de la formación de los

[19] Aunque en el título sólo aparece la mención al género masculino en la muestra sometida a estudio se recoge que un 64,3% son mujeres.

directivos. Durante la formación permanente de estos se recomienda prestar especial atención a los directivos noveles, asegurando posteriormente una formación permanente diferenciada y contextualizada. La formación permanente de directivos sería accesible a todos sean o no directivos, con el centro educativo como contexto del desarrollo formativo. El diseño, desarrollo y evaluación de programas debería ser el resultado entre investigadores y directivos en ejercicio. Parece importante la colaboración e intercambio entre directivos en formación, la confección y utilización de bancos de recursos implicados en la formación de directivos y la introducción de la figura del mentor en los procesos de formación.

Carmen Biain y Alfonso Fernández (Biain y Fernández, 2007) realizan una investigación con el propósito de conocer la forma en que la LOE (2006) y los Decretos de las diferentes Comunidades Autónomas responden a las necesidades de formación inicial de los directivos. En los resultados de la investigación destacan los casos de exención de las diferentes Comunidades, así como los requisitos para la superación del programa de formación, señalando que en la mayoría de ellos dichos requisitos se establecen de manera general, salvo casos en los que se controla asistencia mínima a las sesiones presenciales o la realización de actividades, como ocurre en Canarias y Andalucía. Señalan que en pocos Decretos se concretan los objetivos y contenidos del programa de formación inicial. Cuando se precisan, el mayor peso de la formación recae en los siguientes aspectos:

- Funcionamiento y gestión de los centros.
- Procedimientos de gestión administrativa y de recursos.

En otras Comunidades entre las que cita Andalucía, también se trabajan otros objetivos que, según los investigadores tienen una gran proyección de futuro en la formación inicial y permanente de directores y directoras, como:

- Gestión de las relaciones en el centro y el trabajo en equipo.
- Técnicas de dinamización de los equipos humanos.
- Tratamiento de los conflictos.

Respecto al horario de la formación, señalan que en la mayoría de las Comunidades se da en formato mixto lectivo y no lectivo. Señalan que la liberación de horario aporta tranquilidad para hacer la formación.

Biain y Fernández (2007) recogen que respecto al periodo de prácticas se pueden diferenciar dos grupos: aquellas Comunidades que establecen un año de prácticas, entre las que cita a Andalucía, o aquellas otras en que el periodo de prácticas es paralelo a la formación inicial. Otros aspectos importantes de la investigación son:

- Valoran positivamente los seminarios mensuales, las Jornadas y Grupos de Trabajo que se realizan en el programa de formación inicial de Andalucía.
- Consideran acertada la tutorización por parte de directores y directoras con experiencia en el cargo.

- Valoran positivamente las orientaciones para el periodo de prácticas y elaboración de la memoria en el caso del País Vasco.
- Describen que en algunas Comunidades se ha de realizar un trabajo práctico con objeto de aplicar la teoría a la práctica.

Estos investigadores concluyen destacando la importancia de que la formación de los directores y directoras dé respuesta a los itinerarios personales y profesionales de los directivos, la implicación de directivos en su formación a través de la selección de contenidos y la evaluación como pieza clave del desempeño directivo y la necesidad del apoyo de la Administración a la función directiva.

Bardisa (2007) tras señalar que llevamos más de un siglo en que los requisitos de acceso a la dirección, las competencias que se atribuyen al cargo y la formación para dirigir los centros, son asuntos recurrentes, se plantea una serie de aspectos que, a su juicio deberían tenerse en cuenta en la formación de directivos: *Creemos que son los principios educativos, las creencias, el conocimiento sobre el contexto y la comprensión y análisis de las prácticas cotidianas, los que otorgan significado, los que pueden justificar o al menos explicar el porqué de las decisiones que se adoptan en los centros* (Bardisa, p. 21). La autora critica el enfoque técnico reglamentista que se ha dado a la formación de directivos, basada fundamentalmente en los modelos de gestión de organizaciones industriales y comerciales.

Antúnez (2007) señala que poseer y desarrollar habilidades sociales constituye un requisito para un adecuado desempeño de la tarea profesional de los directivos. Para ello señala que el estudio de las habilidades sociales en los programas de formación inicial y permanente de los directivos escolares contribuirá muy eficazmente en sus proyectos de desarrollo personal y profesional.

> Ser capaz de requerir adecuadamente, de negociar, de manifestar afecto, de comunicarse con los demás de forma pertinente, de disculparse, de admitir la ignorancia y la crítica, de dar las gracias, de situarse en el lugar de los demás, entre otras muchas, constituyen habilidades sociales imprescindibles para nuestros directivos que, además, trabajan en una institución que, dadas sus características, es un espacio lleno de emociones. Creemos, pues, que el interés por adquirir y desarrollar dichas habilidades debería estar presente en sus proyectos de desarrollo personal y profesional (Antúnez, 2007, p. 4).

Además de la introducción del estudio de las habilidades sociales en los procesos formalizados, Antúnez (p. 4) señala la posibilidad de que puedan ser trabajadas a partir de la reflexión de los equipos directivos, prestando atención a las reacciones de los demás, prestando atención a los demás y atendiendo las evidencias de insatisfacción o malentendidos. En esta línea, señala que es necesaria una revisión de roles de la función directiva, teniendo en cuenta las nuevas realidades de la escuela.

Vázquez Toledo y Bernal (2008) llevan a cabo una investigación sobre la detección de dificultades y necesidades formativas percibidas por los directores escolares en el momento de acceso al cargo. De los datos destacamos *la percepción sentida de que la formación va por detrás de las necesidades de los directores* (Vázquez Toledo y Bernal, 2008, p. 4). También destacan los investigadores (p. 4):

> Nos encontramos con la propia perversión del modelo de dirección. Está pensado para que los directores desarrollen un liderazgo que cree espacios adecuados, que motive hacia la innovación, potencie climas de trabajo, etc y, sin embargo, les cargamos de responsabilidades de gestión. Pero, es que, además, les formamos para la gestión, dejando de lado habitualmente la formación en liderazgo, motivación, toma de decisiones, gestión del tiempo, etc.

Nos interesa muy especialmente de la investigación llevada a cabo por Vázquez Toledo y Bernal, la valoración que realizan los directores y directoras encuestados sobre la formación inicial recibida en el momento del acceso a la dirección, destacando que el 57,3 % de los encuestados la señalan como muy importante. En general toda la formación es valorada con un alto índice. La menos valorada es la formación dirigida a directores y directoras en su segundo y tercer año de ejercicio.

Nos llama la atención el dato de que el 74,2% de los encuestados señala no haber participado en ningún Programa de Formación Inicial. Del 25,8% que cursa el programa, el 80,8% señala que conocía la exigencia de cursarlo desde la normativa (LOE, 2006). El grado de satisfacción con la formación oscila entre el medio (21,7%) y el alto (39,1%), mientras el grado de utilidad un 21,7% lo valora con el grado máximo.

Otros datos importantes revelados por la investigación fueron:

- El 64% de los encuestados considera que la Administración debe organizar los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar.
- El 79,8% de los encuestados está totalmente de acuerdo o muy de acuerdo en que el programa sea obligatorio para todos los directores y directoras que carezcan de experiencia.
- La opcionalidad de cursar el programa teniendo experiencia en la dirección arroja datos menos claros que los anteriores.
- El 78,7% de los encuestados considera que se debe garantizar el acceso al programa de formación Inicial a todos los directores y directoras que lo soliciten.

Finalmente Vázquez Toledo y Bernal hacen las siguientes propuestas (2008, p. 9):

- Obligatoriedad de asistir a programas formativos iniciales para todos los directores y directoras que carezcan de experiencia previa.
- Formación básica sobre dirección de centros, en organización y gestión, dirigida a todo el profesorado.
- Los programas han de estar fundamentados en las necesidades reales percibidas por los directores y directoras.
- La formación ha de estar contextualizada en la realidad de cada Comunidad Autónoma.

Conocidos los aspectos más destacables, según la literatura pedagógica y la investigación en los últimos años, a tener en cuenta en la formación de directivos, nos

adentraremos ahora en las modalidades que se emplean con más éxito en la actualidad.

IV.5. ESTRATEGIAS EFICACES PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

La elección del enfoque de las actividades de desarrollo profesional de los directores y directoras se complica porque las necesidades existentes respecto a esa formación no siempre coinciden. Se han de considerar por una parte las necesidades del sistema educativo y por otra parte las necesidades de las propias personas que ocupan la dirección escolar; parece que el equilibrio entre ambas opciones es lo acertado.

Campo (2007) señala que el desarrollo personal de uno mismo ha de ser el motor del cambio y debe encontrarse en el centro de la dimensión de las finalidades y de la dimensión de los medios y estrategias. Representa gráficamente el modelo que recogemos en la Figura IV.2:

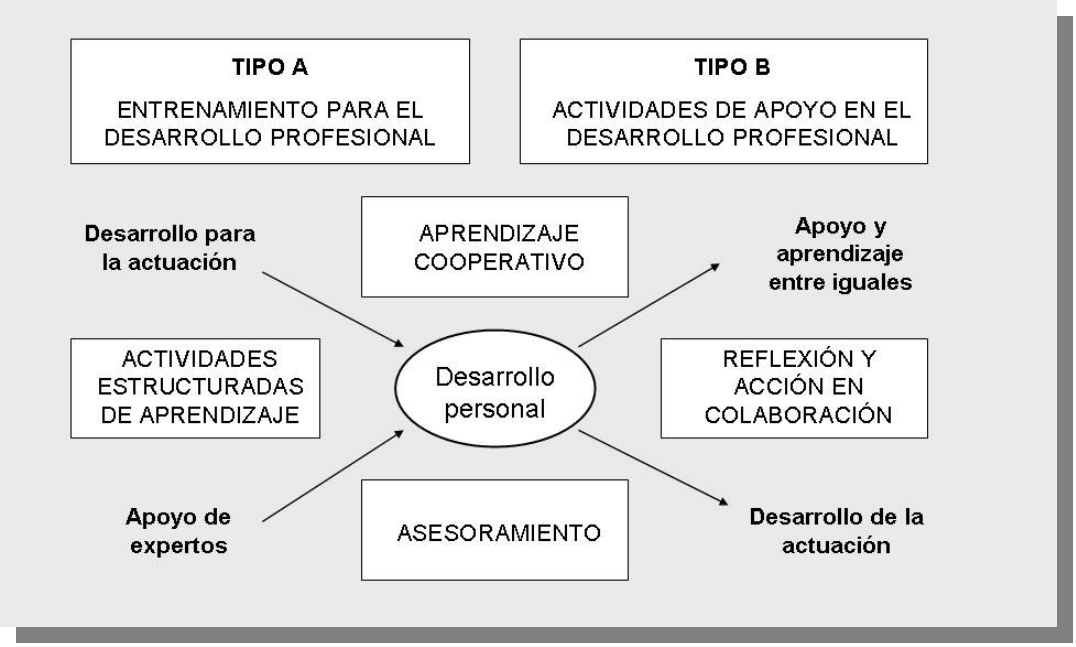


Figura IV.2. Modelo para entender las actividades de formación y asesoramiento (Campo, 2007)

Según este autor, la dimensión de las finalidades vendrá señalada por la diagonal descendente de izquierda a derecha y que comprende los conocimientos, destrezas, que se adquieren fuera del ámbito de trabajo, el desarrollo como persona y como profesional y el comportamiento al ejercer la tarea. La dimensión de los medios y estrategias está representada por la línea ascendente de izquierda a derecha y que supone el aprendizaje que proporcionan expertos, desarrollo de uno mismo por la ampliación de conocimientos y la ayuda entre iguales. Las modalidades tipo *A* se corresponden con las actuaciones tradicionales, normalmente cursos, mientras aquellas otras de tipo *B* se acercan más a la práctica profesional y tienen lugar en el centro escolar. Compartimos con Campo (2007) que las modalidades tipo *B* tienen grandes posibilidades de transformar las actuaciones individuales, la cultura y la estructura de un centro.

La literatura especializada coincide en señalar que la formación de los directores y directoras a través de cursos no siempre conduce por sí sola a cambios de actitudes de liderazgo, estrategias de gestión y dinamización de grupos, así como a la adquisición de los recursos para el análisis y la toma de decisiones (Fernández Serrat, 2002a, 2007; Gairín, 1995, 2003; Campo, 2007; Biain y Fernández, 2007; Gago, 2007; entre otros).

Desarrollaremos ahora algunas modalidades que se están imponiendo con éxito en la formación de directores y directoras, destacando que generalmente no se dan de forma aislada, sino que conviven con otras modalidades.

IV.5.1. MENTORIZACIÓN, ENTRENAMIENTO Y ASESORAMIENTO ENTRE IGUALES

En la actualidad el mentorazgo o mentoring se usa con frecuencia, obteniéndose buenos resultados con maestros y maestras que inician su desempeño profesional, así como con directores y directoras que comienzan a desempeñar tareas directivas en una organización. Profundicemos en dicho concepto con objeto de conocer su origen, significado e implicaciones en el terreno de la formación inicial de directivos.

El término mentor según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua del año 2001 procede del griego *Μέντωρ, Méntor, personaje de la Odisea, consejero de Telémaco.* En efecto, según cuenta Homero es su obra La Odisea, Méntor era un hombre sabio y prudente a quien Ulises le encomendó la educación de su hijo cuando él marchó a la guerra de Troya. Méntor debía preparar así a Telémaco para suceder a Ulises en el trono de Ítaca. Con este origen, el personaje de Méntor se asocia con la imagen de una persona de cierta edad, fiable, y que guía y aconseja a otra más joven e inexperta.

Actualmente con la palabra tutorización o mentoring nos referimos según el *National Framework for Mentoring and Coaching* (2005) *al proceso por medio del cual se produce un apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos concretos de su actividad laboral.* Se destacan en el proceso tres elementos fundamentales: el mentor o maestro, el alumno o tutorizado y el programa o conjunto de técnicas que el mentor presenta al alumno para conseguir el objetivo propuesto. El proceso se complementa con consejos del tutor basados en la experiencia y en el conocimiento de los temas tratados. A veces se añade la figura del supervisor, quien se encarga de velar por que la relación mentor/aprendiz dé los frutos previstos.

Asociados a los distintos momentos de la vida laboral de un profesional se establecen tres tipos de tutorización o mentoring:

- Tutorización en los primeros pasos: Se da cuando el mentor tiene la misión de facilitar el aprendizaje a los jóvenes que se inician en una profesión.
- Tutorización de progreso: Se produce cuando la persona tutorizada necesita una ayuda concreta para hacer frente a responsabilidades nuevas en el rol o tipo de trabajo que desempeña. El tutorizado en este caso posee experiencia profesional.

- Tutorización ante un reto profesional: En este caso el mentor será la persona que asesore a otra que no está suficientemente preparada para afrontar un obstáculo sin ayuda.

La tutorización se presenta así como un proceso estructurado que se produce en momentos significativos de la actividad profesional con el objetivo de ofrecer apoyo al aprendizaje de los profesionales.

El coaching o entrenamiento especializado es también un proceso estructurado, pero se utiliza para algún aspecto concreto de la actividad profesional. El *National Framework for Mentoring and Coaching* (2005) define el *coaching* como *un proceso estructurado, mantenido para permitir el desarrollo de un aspecto específico de la práctica de un principiante profesional*. Grisaleña y Campo (2007a, p. II) resaltan algunas características del coaching, aunque no existe acuerdo entre profesionales:

- Es una forma de desarrollo no directiva
- Se orienta al trabajo y al desarrollo de destrezas de una persona
- Aunque pueden tratarse temas personales, el énfasis está en la actuación profesional.
- Las actividades de entrenamiento incluyen objetivos de las personas y de la organización.
- Se da a la persona feedback sobre sus puntos fuertes y débiles.
- Es una actividad que requiere conocimiento y destreza

Estos mismos autores (p. II) señalan que también es complicado diferenciar *coaching o entrenamiento, de entrenamiento clínico*, aunque un matiz importante es que el primero se da entre personas con buena salud mental; el entrenador debe conocer cuándo una persona está afectada por cuestiones sociales o personales y ha de derivarla a quien pueda darle apoyo especializado. Las relaciones entre mentorazgo y entrenamiento quedan recogidas en el Cuadro IV.5:

	TUTORIZACIÓN (MENTORING)	ENTRENAMIENTO (COACHING)
1	Identificar los objetivos del aprendizaje	Ayudar a clarificar y a concretar los objetivos del aprendizaje
2	Generar confianza mutua	
3	Valorar y acreditar la práctica profesional	Comunicar y reflexionar sobre la experiencia compartida
4	Escuchar y preguntar de modo adecuado	
5	Modelar y observar prácticas profesionales	
6	Compartir y analizar evidencias	
7	Planificar conjuntamente y promover la experimentación	
8	Proporcionar orientación y feed-back	Dialogar en el ámbito profesional a partir de las evidencias y las prácticas existentes
9	Partir de las evidencias aportadas por la investigación y por la práctica de los compañeros	

Cuadro IV.5. Puntos de encuentro y diferencias entre tutorización y entrenamiento, según Grisaleña y Campo (2007b)

Gasalla (2003) después de señalar que no existe coincidencia en los diferentes autores respecto a las diferencias entre coaching y mentoring, establece cuatro diferencias según su criterio:

- En el mentoring el mentor transmite conocimientos tanto técnicos, como los conseguidos a través de la experiencia. En el coaching no se trata de transmitir conocimientos, sino fundamentalmente de conseguir la satisfacción del cliente. El mentor aporta ideas o posibles soluciones, el coach pregunta.
- En el mentoring el mentor suele ser un profesional de la misma empresa que el mentorizado, situación que no suele darse en el coaching.
- En el mentoring el mentor suele ser una persona de más edad y experiencia generalmente.
- En los procesos de mentoring aparecen más protagonistas que mentor y mentorizado.

Por su parte Vélaz (2009) señala que tanto el mentorazgo, que ella denomina mentoría, como el *coaching,* están muy relacionados con la actividad profesional, y pretenden darle un gran impulso a las competencias del destinatario, así como a su situación en la empresa u organización. Esta autora cita las diferencias que establece la Harvard Bussiness School (2005, p. 86), según la cual el alcance del mentorazgo es mayor, pues no se limita a potenciar un conjunto limitado de competencias, sino que también se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional. Mientras el coaching está relacionado sólo con el trabajo que realiza la persona, el mentoring se relaciona con su desarrollo y carrera profesional. La autora señala que Harvard Bussiness School establece otras diferencias (p. 87):

- En el coaching el entrenador es el jefe, y en el mentorazgo el asesoramiento es simétrico, entre iguales.
- Mientras que en el mentorazgo tanto el mentor como el mentorizado participan de manera voluntaria, en el coaching no necesariamente, aunque ha de haber una aceptación.
- En el coaching destacan las orientaciones sobre la tarea, con intervención y posterior feedback, mientras en el mentorazgo lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir, y hacer sugerencias.

Con todo lo anterior consideramos suficientemente claro que no toda persona está capacitada para ejercer la tarea de mentor; las cualidades personales juegan en el proceso un papel fundamental. Tras analizar la literatura consultada llegamos a la conclusión de que el mentor ideal ha de tener características personales como:

- Debe ser una persona abierta y sociable, facilitador de la reflexión y el diálogo.
- Debe establecer una relación con el tutorado que permita compartir el poder.
- El tutor debe tener cautela con el tutorado, pero también debe permanecer abierto en la relación; es necesario encontrar el equilibrio, pues una excesiva afectividad puede provocar retraimiento en el tutorado.

Respecto al mentor, Vélaz (2009, p. 217) señala que éste *debe disponer de una formación específica que le ayude a representarse adecuadamente su papel, y a construir un conjunto de competencias para su desempeño.*

Grisaleña y Campo (2007b) proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta en la relación mentor/aprendiz:

- Selección del tutor o mentor. Los criterios de selección deben tener en cuenta tanto la afinidad personal, como la experiencia contrastada y capacitación profesional.
- Establecimiento de un programa de tutorización. La tutorización debe enmarcarse en un programa donde queden claros los objetivos previstos, los contenidos que se van a trabajar y la temporalización de las actividades.
- Confianza mutua. El mentor debe aportar su capacidad de comunicación y su visión crítica de los problemas desde su saber como profesional, mientras el tutorado comunicará a aquel sus problemas, confiando en que le ayudará a encontrar la solución.
- Actitud positiva ante el aprendizaje. Los mentores comparten su experiencia y su tiempo y esperan que sus tutorados presenten una actitud abierta.

Estos autores (p. VI) proponen una serie de características del buen mentor:

- Está comprometido con su papel, por su experiencia o por su formación y ha de anotar en un diario cuestiones sobre las que se le pide consejo.
- Es un modelo de formación continua que asegure una capacitación profesional irreprochable.
- Es tolerante de tal manera que el nivel de exigencia al aprendiz sea progresivo.
- Transmite esperanza y optimismo, utilizando el potencial humano de los tutorados.
- Sabe escuchar y aporta soluciones o herramientas a cada situación.

En la relación mentor/mentorizado el diálogo se presenta como un elemento fundamental para obtener el objetivo deseado. Dialogar significa saber escuchar, pensar la respuesta, esperar el tiempo suficiente antes de responder, hacer preguntas abiertas, no adelantar la respuesta, y admitir el error si se está equivocado.

Aunque como hemos señalado, mentorazgo no es sinónimo de tutorización en nuestro caso se utilizarán indistintamente; haremos lo mismo con entrenamiento y coaching que también podrían tener matices diferenciadores.

En España, destaca la Tesis doctoral de Sánchez Moreno (1993) en torno a la figura del profesor mentor. Esta investigadora confeccionó un programa de formación para profesores mentores basado en la supervisión clínica. Partiendo del programa elaborado se llevaron a cabo ciclos de supervisión: planificación-observación-análisis, en los que participaban profesores principiantes de secundaria y sus correspondientes mentores. La experiencia fue valorada como positiva, pero limitada en el tiempo. Finalmente la autora elaboró un *Inventario de Creencias del Supervisor*, que le

permitieron identificar tres concepciones respecto a la supervisión: colaborativa, directiva y no directiva.

En la aplicación del mentorazgo o tutorización a la formación inicial para la dirección escolar se obtienen beneficios en los que casi siempre se valora la incidencia en el tutorado, pero que sin embargo también pueden afectar positivamente al propio mentor o a los centros educativos.

PARA LOS DIRECTORES/AS	PARA LOS MENTORES/AS O TUTORES/AS	PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS
• Promueve un acercamiento positivo y no amenazador para el desarrollo profesional. • Permite compartir la experiencia y la competencia profesional. • Promueve modelos alternativos para los procesos de planificación. • Expone a los directivos a culturas escolares diferentes, con complejidades y problemas únicos. • Permite marcarse ritmos de desarrollo propios. • Estimula la interacción colegial y reduce los sentimientos de aislamiento. • Apoya la reflexión sobre las propias prácticas de gestión y dirección. • Aumenta los sentimientos de autoestima, al contribuir al crecimiento profesional de otros. • Supone el cuestionamiento de las propias ideas y prácticas y la consideración de otras alternativas. • Refuerza las similitudes en el rol de los directivos escolares y, a la vez, promueve un afianzamiento en su actividad. • Los directivos reafirman su seguridad de que actúan con competencia profesional. • Promueve la comprensión de las prioridades y procedimientos de otras escuelas. • Genera ideas para la adopción y adaptación. • Favorece el aprendizaje entre iguales y permite practicar un modelo que es transferible al desarrollo del personal del centro. • Da oportunidad para la reflexión. • Consolida redes de directivos. • Da lugar a una apertura personal honesta, por darse en un contexto no amenazante. Se verbalizan miedos, inseguridades… • Promueve oportunidades para articular visiones y planes que estaban medio diseñados o medio dormidos. • Se establece una relación directa con los contextos de trabajo de los directivos.	• Mejora su propio desarrollo profesional. • Se incrementa la capacidad de análisis y de resolución de problemas. • Se amplía el conocimiento de las prácticas directivas. • Se adquiere una mayor conciencia de las estrategias directivas utilizadas en contextos diferenciados. • Mejoran la capacidad de reflexión y su autoestima.	• Lleva a los directivos a asumir la responsabilidad de su cargo. • Se logra una mayor estabilidad en el ejercicio directivo. • Se produce una mejora en la dirección y liderazgo de los centros. • Es una modalidad de desarrollo profesional de eficacia probada y con un coste ajustado.

Cuadro IV.6. Beneficios del Mentoring, según Grisaleña y Campo (2007b)

López Yáñez (1996) señala que en la formación de directivos las actividades sobre las que se construye el proceso de reflexión en el mentorazgo son entre otras: elaboración de un diario, elaboración de un cuaderno de campo para recoger los incidentes críticos, simulaciones preparadas que los participantes analizan, lecturas sobre diversos temas de Organización Escolar, diálogos críticos y trabajo con los directores mentores utilizando la estrategia del diálogo reflexivo.

En el año 1995 Bolam y otros presentaron los resultados de un proyecto piloto nacional de formación de nuevos directores mediante mentores en Inglaterra y Gales. Los resultados manifestaron satisfacción por parte de nuevos directores y directoras, así como por parte de sus mentores. Los nuevos directores señalaron que recibieron ayuda ante diferentes problemas, así como que pudieron reflexionar sobre el sentido de ser un director, y pudieron obtener otras perspectivas. Destacaron también el haber podido desarrollar y afirmar la confianza en sí mismos y el no haberse sentido solos en su tarea. Por su parte los mentores pudieron compartir su experiencia profesional siendo útiles a otros compañeros. Unos y otros identificaron las seis características que los mentores deberían poseer para un resultado exitoso del programa: habilidades de oyente, comportamientos de apertura, calidez y entusiasmo, experiencia en el puesto de director, proporcionar *feedback*, no hacer juicios valorativos y poseer destrezas como consejeros.

Hemos de señalar finalmente que aunque hemos empleado indistintamente el término mentorazgo y tutoría, convendría realizar algunas matizaciones, pues aunque a la relación que se establece entre directores y directoras expertos y otros colegas sin experiencia se le puede llamar indistintamente mentorazgo o tutoría, hay relaciones de tutoría que no podrían ser llamadas mentorazgo. Compartimos con Vélaz (2009) algunas diferencias:

- En el mentorazgo la relación es más simétrica, se da interpares. Por ello en un centro escolar no es mentorazgo el seguimiento que el profesorado hace de los aún estudiantes y futuros profesores cuando están en el período de prácticas, y sí lo es el acompañamiento a profesores noveles, por parte de profesorado experimentado, o el acompañamiento de los directores y directoras en prácticas por parte de sus colegas experimentados.
- Relacionado con lo anterior, en el mentorazgo el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, como coprotagonista, y codirige con su mentor, aunque también se debe atender a una planificación previa.

Por su parte O'Neill (2002), establece que una de las diferencias fundamentales entre mentorazgo y tutoría se centra en el rol del que aprende. En la tutoría, el tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje. Por ello la tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación docente/discente. En el mentorazgo en cambio el mentorizado tiene un rol mucho mas activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene; los

límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos.

Otra modalidad formativa que se emplea en la actualidad es el asesoramiento entre compañeros o *peer coaching.* Esta modalidad facilita el desarrollo profesional, trabajando en grupo de iguales. Suelen ser grupos de tres o cuatro compañeros que comparten características como:

- Interés por mejorar las competencias profesionales.
- El convencimiento de las posibilidades que puede ofrecer la ayuda de los demás.
- Sintonía entre los miembros del grupo.

El proceso de las entrevistas de asesoramiento posee las fases de: diagnóstico, toma de decisiones, planificación y evaluación. Campo (2007) ofrece información detallada de dichas fases. En el proceso los compañeros ejercerán de modo rotativo los roles de *asesor, cliente y observador.*

López Yáñez y Sánchez Moreno (1996) describen un proceso de formación de directores y directoras llevado a cabo en los CEPs de Alcalá de Guadaira y de la Cornisa del Aljarafe, consistente en un programa de Asesoramiento entre compañeros y Supervisión Clínica. En esta formación se partió del diseño de casos como material autoformativo y la posterior revisión y análisis a través de las estrategias antes mencionadas.

IV.5.2. ESTUDIO DE CASOS

En su acepción más estricta, el caso comienza a utilizarse en Harvard, en el programa de Derecho, hacia el año 1914. El *Case System* pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Sin embargo, hacia 1935 el método cristaliza en su estructura definitiva y comienza a extenderse como metodología docente hacia otros campos del saber. En la actualidad esta metodología es de gran utilidad en las Ciencias Sociales.

Específicamente un caso es una descripción por escrito de una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Cuando se habla de estudio de caso nos estamos refiriendo a la definición de un problema, que no tiene una solución única, ni correcta, ya que su objetivo fundamental es provocar el análisis a través de la reflexión individual y en pequeño grupo. Para que esto ocurra, el tema ha de poseer la potencialidad de interesar al estudiante, por lo que el caso ha de basarse en su realidad cercana.

En el enfoque del estudio de casos como estrategia didáctica Martínez y Musitu, (1995), mencionan que se pueden considerar en principio tres modelos cuyas diferencias estriban en los principios metodológicos de cada uno de ellos:

- Modelo centrado en el análisis de casos: estos casos han sido estudiados y solucionados por especialistas. Lo que se pretende es el conocimiento y la comprensión del diagnóstico e intervención que se llevó a cabo. Interesa

también analizar los recursos empleados y las técnicas y los resultados que se obtuvieron a través de la intervención que se propusiera. Además de analizar las respuestas al caso que dieron los expertos, puede utilizarse también como complemento el estudio de soluciones alternativas a la tomada en la situación objeto de estudio.

- Modelo que pretende enseñar a aplicar principios y normas legales establecidos, a casos particulares. En este modelo las personas en formación se ejercitan en la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación. El objetivo en este caso es desarrollar un pensamiento deductivo, a través de la atención preferente a la norma, a las referencias objetivas. Se busca la respuesta correcta a la situación planteada. Este modelo se desarrolla preferentemente en el campo del derecho.
- Modelo cuyo objetivo es el entrenamiento en la resolución de situaciones. En este caso también se necesita recurrir al marco teórico y es necesario conocer la aplicación de sus prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas, sin embargo el caso exigirá atender la singularidad y complejidad de contextos específicos. En este caso interesa el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de atender a las interacciones que se producen en el escenario que está siendo objeto de estudio. En las situaciones presentadas no se da la respuesta correcta, ya que exigen al formador estar abierto a soluciones diversas.

El trabajo con el estudio de caso se mueve en un plano intelectual, ya que su objetivo es provocar la reflexión y el análisis. En este trabajo son fundamentales las preguntas finales sobre el caso.

Para valorar el estudio de caso en la enseñanza presencial se recomiendan dos intervenciones distintas:

a) Cada persona en formación lee el caso y responde individualmente a las preguntas planteadas, antes de que comience la discusión general.

b) Se divide el gran grupo en pequeños subgrupos que discuten durante un tiempo determinado. Posteriormente el portavoz de cada grupo participa en la discusión final.

Como ventajas del estudio de caso se destacan la motivación de las personas en formación, la participación activa, la implicación y la posibilidad de ofrece de reflexionar sobre la práctica. Es ideal para conocer los diferentes puntos de vista que puede haber sobre una misma realidad de análisis.

Como mencionamos con anterioridad, el estudio de caso se está aplicando con éxito en la formación de directores y directoras. Tal fue el caso del programa de formación que López Yáñez y Sánchez Moreno (1996) describen en los CEPs de Alcalá de Guadaira y de la Cornisa del Aljarafe. En este caso la elaboración y resolución de casos prácticos trató de reconstruir la experiencia de los directivos participantes en el programa de formación, a través de la discusión sobre situaciones

reales aportadas por éstos. Estos autores señalan como ventajas del uso del estudio de casos en este tipo de formación las siguientes (1996):

- Los casos ayudan a las personas en formación a desarrollar destrezas de análisis crítico y de resolución de problemas y por tanto, propician una enseñanza basada en la práctica reflexiva y en la acción deliberativa.
- Los casos ayudan a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas.
- La enseñanza basada en casos implica a las personas en formación en su propio aprendizaje.
- Promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes.

IV.5.3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Las modalidades de formación que se emplean durante la formación permanente del profesorado parten de un determinado concepto sobre la relación entre la teoría y la práctica. De este modo, desde una concepción positivista la teoría y la práctica deben estar separadas, mientras desde una perspectiva crítica o interpretativa deben estar en íntima relación.

Los investigadores señalan a Kurt Lewin como uno de los pilares fundamentales de la investigación-acción, puesto que en 1929 establece en su obra Sources of the Science of Education el carácter democrático de la formación, el aprendizaje en la acción, el análisis sobre la acción rutinaria y reflexiva, el pensamiento reflexivo y crítico y la necesidad de la implicación del profesorado en los procesos de investigación. A partir de aquí se desarrolla la práctica de la investigación acción.

Imbernón (2007c, p. 58) cita a Stenhouse (1979, p. 2) quien estableció: *La investigación-acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto substantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a la comunidad de investigadores académicos.*

*Respecto a la formación del profesorado, c*oincidimos con Imbernón (p. 59) quien, citando a Carr y Kemmis (1988) señala que la investigación-acción es una reconceptualización profunda de la relación entre teoría y práctica educativa, es la base de la investigación en el enfoque crítico, yendo más allá de una metodología. En el proceso de investigación-acción puede haber un asesor externo que ofrecerá explicaciones teóricas sobre el campo investigado pero éstas pueden no ser aceptadas por el colectivo. A la investigación-acción en la formación del profesorado se asocian conceptos como aprendizaje colaborativo y necesidad de mejorar la práctica.

Fernández Serrat (2007) describe el modelo de formación inicial de directores y directoras en la provincia de Huelva a través de la investigación acción, que se llevará a cabo durante el año de prácticas de los nuevos directores y directoras, una vez

realizada la formación teórica. Señala que es necesario partir de las necesidades formativas de los directivos que a su vez surgirán de las características de los propios centros.

Al grupo de directores y directoras en formación se les asigna un tutor o tutora al comenzar su año de prácticas, con la función de asesorarles y se les presenta un borrador del plan de trabajo para las reuniones quincenales del gran grupo coordinado por la coordinadora pedagógica, que a su vez es quien suscribe el artículo. Se propone, para las personas que trabajan en centros próximos y el mismo nivel educativo, la celebración de reuniones en la modalidad de Grupo de Trabajo. Se pretende que el grupo reflexione a partir de su práctica diaria de la dirección, así como de la información recibida a través de la formación.

El desarrollo del proceso es:

- Se parte de las necesidades formativas de los directivos que a su vez surgirán de las características de los propios centros. Dichas necesidades, conocidas a través de encuesta se concretan en:
  - Planificación de la tarea directiva
  - La facilitación de las dinámicas relacionales en el centro que regulen la convivencia y los conflictos en el mismo.
  - La evaluación de los procesos desarrollados. Planes de mejora.
- Distribución de temáticas a trabajar por trimestre, con el siguiente plan de trabajo:
  - Exposición de un ponente, que además facilita documentación y posibilita el entrenamiento en habilidades para el desarrollo de la práctica cotidiana. Se elabora un plan de trabajo, se hacen dinámicas de trabajo que se podrán trasladar a los centros, así como una guía para el análisis de los elementos del centro susceptibles de mejora.
  - Reflexión posterior con objeto de conocer los puntos fuertes y débiles de la estrategia en cuestión, sus posibilidades de adaptación al contexto. Esta reflexión se haría en primer lugar en equipo directivo y posteriormente en el Grupo de Trabajo.
  - Reunión en gran grupo y exposición de conclusiones.

Existen instrumentos para efectuar la investigación tales como: observación de la actividad por otro miembro del equipo directivo o el tutor o tutora; intercambio de experiencias a través de la plataforma moodle; análisis de documentos relacionados con la temática y también el diario de cada participante.

El proceso es cíclico, ya que los resultados de la implementación de una estrategia llevarían a su revisión, posterior modificación y nueva puesta en práctica.

IV.5.4. LAS REDES DE COLABORACIÓN Y LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

> Las redes permiten salir del aislamiento endémico de las escuelas y poner en cuestión las estructuras rígidas y jerarquizadas del sistema educativo, activando nuevas formas de liderazgo y nuevos modos de aprendizaje profesional (Campo y Grisaleña, 2009, p. II)

Seguramente nadie pone en duda que hoy en día con una sociedad cambiante y una escuela sometida también a continuas transformaciones, se necesita más que nunca que los conocimientos nos lleguen de manera rápida con objeto de poder hacer frente a los continuos retos que se nos plantean. Las redes en este sentido, facilitan que el aprendizaje no sea lineal, dado que éste se dará en función de las necesidades manifestadas por cada miembro de la red. Así lo ve Murillo (2009, p. 6): *Las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa. Hay excesivos docentes solitarios, demasiadas escuelas aisladas, muchos investigadores alejados de la realidad educativa... Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad.*

Aunque se habla de redes internas cuando nos referimos al trabajo conjunto de profesionales que trabajan colaborativamente dentro de una escuela, cada vez es más frecuente el establecimiento de redes externas a través de las visitas mutuas entre escuelas. También se habla de trabajo en red como trabajo colaborativo, asesoramiento e intercambio de información que se produce a través de comunidades virtuales.

Lorenzo (2004, p. 16) nos introduce en el tema de las redes de la siguiente forma:

> El mapa deja clara la idea de base: si nos constituimos en **red,** desde una perspectiva educativa, es que somos una **comunidad** que comparte algún objetivo de formación y mejora, es decir, que aprendemos juntos, complementándonos y apoyándonos mutuamente.
>
> Los espacios o escenarios en los que se puede plasmar esta aspiración son fundamentalmente tres: el espacio virtual, el espacio real o ambos integrados:

Compartimos con este autor (p. 16) la siguiente diferenciación:

- Las *redes o comunidades virtuales* son un modelo de escuela que a través del uso de las nuevas tecnologías rompe con los moldes físicos del espacio y el tiempo. Profesorado y alumnado se comunican entre sí en cualquier lugar y espacio. Harasim las llama *redes de aprendizaje* y las define como *entornos de aprendizaje en los que educadores y alumnos con residencia en lugares distintos trabajan juntos en la producción de conocimiento y habilidades relacionadas con un tema en particular* (Harasim y Otros, 2000, p. 23).
- En las escuelas en red el uso de las nuevas tecnologías es secundario y las escuelas tienen un lugar físico. Los centros se unen para mejorar sus proyectos o su trabajo. Hay dos tipos de centros en red:
  - Los que comparten un proyecto educativo al que tratan de dar continuidad.
  - Escuelas que no comparten un proyecto común, y sin embargo tratan de unirse para complementarse entre ellas.

- La síntesis de los dos modelos son las comunidades de aprendizaje creadas por el grupo CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, y dirigidas por Ramón Flecha.

- Comunidades con existencia real y virtual. Lorenzo (p. 17) cita las redes de formación del profesorado como un ejemplo, en la mayoría de los casos. El autor las llama *Redes Mixtas*.

Representamos lo anterior en la Figura IV.3.:

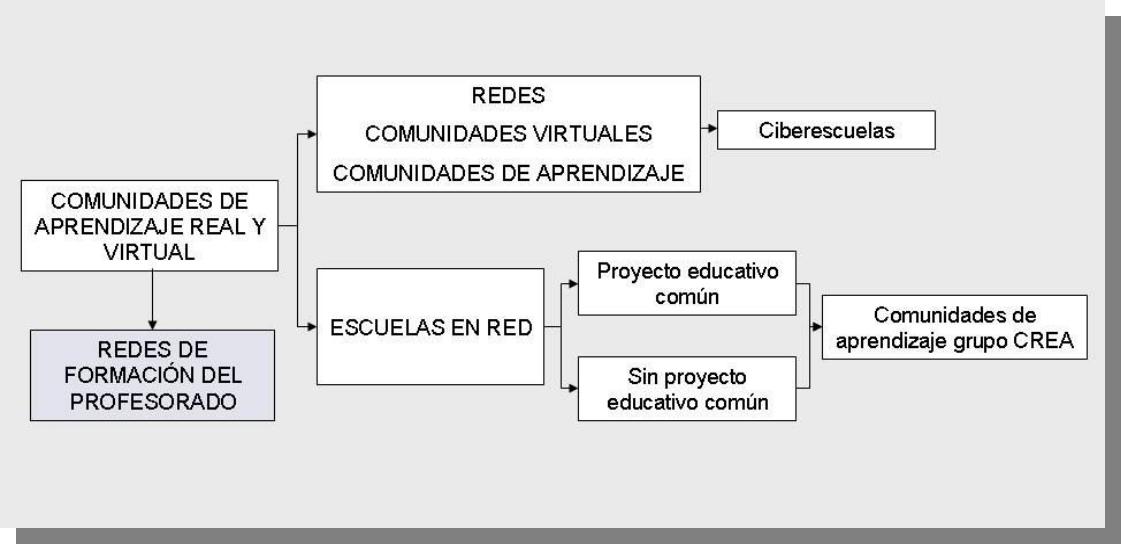


Figura IV.3. Redes que comparten objetivos de formación y mejora, a partir de Lorenzo (2004).

Campo y Grisaleña (2009) citan a Earl (2005) quien enumera las características básicas de las redes:

- En cuanto a su finalidad o propósito, las redes mejoran las prácticas de aula el propio centro o el aprendizaje del alumnado.
- Facilitan las interacciones continuas y dinámicas de los miembros del grupo.
- Permiten la colaboración, es decir, los profesionales exponen abiertamente sus creencias y prácticas.
- Uno de sus principios es la indagación sistemática.
- El liderazgo en las redes de centro es visionario y pragmático y se modifica en el ciclo vital de la red.
- Implica una autoevaluación continuada e informar a los demás de manera transparente.
- Posibilita el apoyo mutuo e incremento en la capacidad interna.

Con respecto a las redes virtuales, señala Gairín (2000b) que la mayor aportación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es la posibilidad que dan de trabajar colaborativamente con otras personas e instituciones. Para que esto sea posible es necesario, según el autor que:

- Se conciba el uso de las Nuevas Tecnologías como una herramienta global, más allá de su uso informático.
- Se tenga en cuenta que se hace conocimiento a través de otros sistemas más allá del acceso a la información.
- Los centros de formación produzcan contenidos y fomenten la educación en cooperación, aprovechando el potencial que tienen las nuevas herramientas.

Respecto a las redes virtuales es importante la apreciación de Cabero (2006) que refleja una mejora creciente en el uso de la red, ya que su uso pasa de depositar información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento. A lo anterior añadimos nosotros la valoración que el nuevo conocimiento posee, dado que es fruto de un trabajo colaborativo a través de la red.

En este tipo de redes su gestión puede variar desde una red creada por una sola organización, con un objetivo claramente definido, hasta una trama caótica de ordenadores, cuya conexión se va ampliando con el paso del tiempo, sin ningún plan de gestión que la supervise. Este modelo de aprendizaje se ha extendido rápidamente de tal forma que se han aprovechado las redes de comunicación para incorporar tanto foros de discusión, como proyectos de investigación o actividades científicas.

Cantón (2004b) distingue también entre redes primarias, de las que forman parte listas, foros, sitios web, boletines, que a su vez se caracterizan por una utilización esporádica de esos instrumentos, y redes de aprendizaje y conocimiento, donde todo el aprendizaje se vehicula a través de la red, convirtiéndola en la herramienta por excelencia, de tal forma que cada usuario debe disponer de su propio ordenador para trabajar y puede impartirse enseñanza reglada. A este respecto García - Valcárcel (2009, p. 60) avisa de las principales dificultades en el uso de los foros como herramienta de trabajo colaborativo en la universidad, que pensamos podrían afectar a su uso en otros espacios de formación. Dichas dificultades se resumen en *la falta de compromiso con la tarea por parte de algunos estudiantes y la falta de seguimiento temporal de las actividades propuestas, la escasa capacidad para la toma de decisiones y responsabilidad en las tareas de grupo (debido a una tradición muy individualista de trabajo y estudio académico, bajo la supervisión directa del profesor).*

Así pues, las redes nos ofrecen la posibilidad de establecer cauces de colaboración y comunicación permanentes, que son fácilmente accesibles a través de portales y plataformas.

García - Valcárcel (2009), señala que las plataformas de teleformación son, en estos momentos, herramientas no solo de formación a distancia, sino complementos indispensables de la formación presencial que aportan una gran ayuda a la organización de actividades no presenciales. La plataforma, que exige la identificación de usuario para poder acceder al contenido de un curso determinado, ofrece la posibilidad de facilitar información y seguimiento de forma restringida al grupo de personas a las que se permite su acceso. García Valcárcel señala también las posibilidades que tienen de cara a la evaluación individualizada, ya que se puede controlar las tareas llevadas a cabo dentro de la plataforma, fechas, tiempo invertido,

resultados de pruebas de evaluación, etc. Además, de las posibilidades de generar entornos de aprendizaje colaborativo a través de foros, chats, wikis, etc.

La plataforma Moodle[20], es un ejemplo de un medio de trabajo en red disponible para el profesorado que permite estructurar el espacio virtual y ordenarlo por temas. Esta plataforma está siendo adoptada frecuentemente en diferentes instituciones educativas españolas y andaluzas, como las Universidades o Centros de Profesorado.

A este respecto, Cabero (2006) señala que los términos o expresiones que se han utilizado para hacer referencia al aprendizaje en red han sido diferentes: *aprendizaje en red*, *teleformación*, *e-learning*, *aprendizaje virtual*, etc. *Con todas ellas nos referimos por lo general a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (intranet).* (Cabero 2006, p. 2). De esta forma (Schell, 2001, p. 95) señala: *Los cursos de formación en red son definidos para nuestro propósito como cursos donde la mayoría, si no toda, de la instrucción y de las pruebas se logran vía recursos accesibles en la Web.*

En definitiva la formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación (Cabero *et al.*, 2004).

En este sentido Dorado (2008) cita a Marcelo (2003) quien a su vez establece diferencias entre los conceptos de teleformación y e-learning. El *e-learning* podría entenderse como la utilización de medios electrónicos con un propósito de aprendizaje. Estos medios electrónicos podrían permitir aprender a distancia, en lo que sería teleformación, y también aprender en un laboratorio mediante simuladores, en lo que sería formación presencial autónoma, así como aprender mediante videoconferencia. Coinciden sin embargo en señalar que el *e-learning se* está implantando con fuerza en la educación a distancia y en nuestra sociedad actual del conocimiento.

Llegados a este punto, hemos de aclarar un nuevo concepto que también se usa cada vez con más frecuencia; se trata del blended learning o b-learning. Utilizaremos el concepto de Heinze, y Procter (2004) que consideran el blended-learning o aprendizaje semipresencial como el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso. Esto significará que el proceso de formación comprenderá actividades presenciales y actividades virtuales.

Las ventajas que se suelen atribuir a esta modalidad de aprendizaje son la unión de las dos modalidades que combina:

[20] El término Moodle significa *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que traducido al español sería *Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos.*

- Ventajas del e-learning: la reducción de costes como consecuencia generalmente del desplazamiento, alojamiento, etc., supresión de barreras espaciales y la flexibilidad temporal,
- Ventajas de la formación presencial: permite un incremento de la motivación facilitada por la interacción física, facilita el establecimiento de vínculos, y ofrece la posibilidad de realizar actividades algo más complicadas de realizar de manera puramente virtual.

A la hora de plantear como modelo de formación de profesorado la constitución de comunidades virtuales consideramos que habría que tener en cuenta algunos factores para rentabilizar los aprendizajes:

- El grado de competencia de los participantes en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación puede condicionar el uso de la red.
- Los contenidos han de ser importantes para los miembros de la comunidad virtual, de tal forma que motiven su participación.
- El diseño de la plataforma ha de facilitar la interacción de los usuarios.

Se ha de favorecer el trabajo colaborativo a través de redes que permitan el estudio de casos, o la resolución de problemas entre otros.

En el terreno de la dirección escolar, Antúnez (2004b, p. 9) señala: *El e-learning no es una panacea. Su eficacia no depende tanto del aparato de apoyo que lo sustenta como de la pertinencia de los procesos didácticos que sea capaz de desarrollar.* En este sentido destaca que *los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de formación de directivos de instituciones educativas basados en el e-learning, no difieren, en esencia, de los de formación de otros profesionales de la educación* (p. 4). Realiza al respecto algunas precisiones:

- Hay muchas formas de aprender y, por tanto, conviene ofrecer respuestas consecuentes, ofreciendo apoyos diferentes según las necesidades.
- El papel del profesor o profesora tutor o tutora es fundamental.
- La satisfacción del alumnado suele ser un requisito para su buen aprovechamiento académico.

Gairín (2008) describe un modelo que permite crear, compartir y gestionar conocimientos, mediante el uso intensivo de la red, denominada, Red Atenea, entre diferentes personas, principalmente, directivos de centros de educación primaria y secundaria, tanto directores y directoras, como jefes y jefas de estudio, aunque también forman parte de ella inspectores de educación y estudiosos de temas de liderazgo educativo. *La experiencia desarrollada con directivos permite la interacción, debate y creación de productos entre responsables de centros educativos, estudiosos y gestores de la administración pública que no se conocen aunque comparten el interés por determinadas temáticas (Gairín, 2008, p.1).* Esta red ha elaborado aportaciones sobre el bullying y ahora trabaja sobre la motivación del profesorado.

El fundamento del trabajo en red según Gairín (2008, p. 3) está en que para que se produzca mejora real en una organización han de combinarse el conocimiento tácito y explícito de la siguiente forma:

- De tácito a explícito, que se da cuando una persona concreta su filosofía o las bases de su práctica y es capaz de transmitirlo a los demás o a la sociedad. Es lo que denominamos expresión y suele emplear metáforas, hipótesis, imágenes modelos que permiten generar nuevas ideas mediante la interacción. Por ejemplo, cuando un docente es capaz de expresar lo que sabe y lo comparte con sus estudiantes.
- De explícito a tácito, cuando un conocimiento existente lo asimilan (interiorización) personas diferentes de las que lo crearon. Siguiendo el ejemplo anterior, se dará cuando el alumno integre lo conocido, lo haga suyo y busque nuevas formas de aplicarlo.

La Red Atenea forma parte de un proyecto más amplio denominado espacio virtual *Accelera que* se estructura en tres redes inteligentes:

- Red Atenea centrada en aspectos relacionados con la Organización y Gestión de Centros Educativos
- Red centrada en la Didáctica de las Ciencias Sociales, o red Galatea
- Red centrada en la Coeducación y Violencia de Género, o red Themis
- Red Momo, realimentada por las anteriores, que funcionará como base de conocimiento y en la cual se reflexionará sobre los procesos y dinámicas generadas en Atenea, Galatea y Themis.

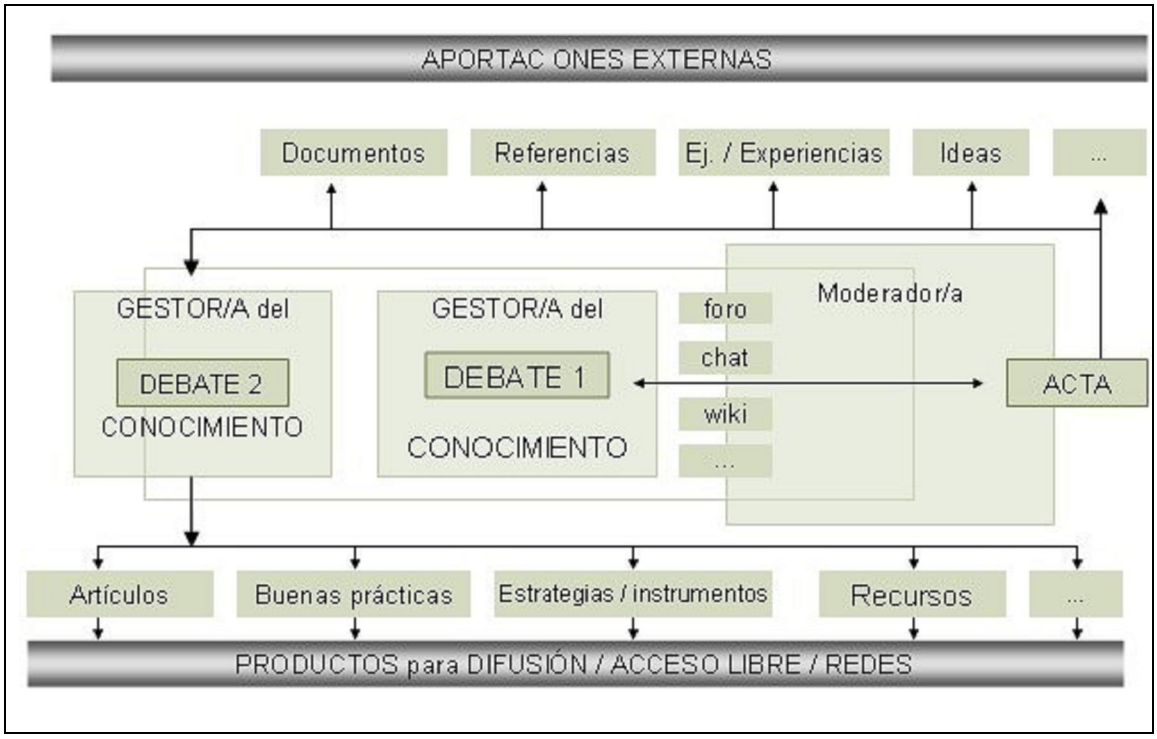


Figura IV.4. Modelo de gestión del Conocimiento de la Plataforma Accelera (Gairín, 2008)

El núcleo de este modelo lo constituyen el debate, a través de foro, chat, wiki, entre otros, que permite que se exterioricen e interioricen conocimientos, y el acta a través de la cual se recoge formalmente lo debatido. Existen documentos de los que se nutre el debate, como referencias bibliográficas o webgrafías.

El gestor de conocimiento deberá organizar el conocimiento originando en forma de artículos, experiencias, instrumentos, referencias, etc. que pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento. Gairín (2008, p. 8) insiste en la importancia del moderador de la red:

> El moderador de la red es el encargado de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos. Asimismo, es el guía del proceso de negociación entre los participantes en el debate; el comunicador que interactúa directamente entre personas, con un flujo de comunicación bidireccional y próximo; el dinamizador que fija el ritmo de producción para una relación óptima entre tiempo disponible/grado de atención; el facilitador que tiene las herramientas para ofrecer conocimientos necesarios en la discusión, y –sobre todo- el educador que debe enseñar a generar conocimiento de calidad sobre la base de una educación participativa…
>
> El papel del moderador resulta determinante en la obtención del éxito de la red, lo cual se traduce en la calidad de la interacción, el nivel de colaboración y la construcción de conocimiento alcanzados.

IV.5.5. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Como adelantábamos en el Capítulo III de nuestro trabajo cuando hablábamos de la dirección escolar y las competencias del director o directora de la escuela del siglo XXI, hablar de competencias supone trasladarse desde a una orientación basada en el conocimiento, concebido como un conjunto indeterminado de saberes disciplinares, hacia una aproximación más pragmática, más cercana al ejercicio profesional. No entraremos ahora en detalles sobre el concepto competencia dado que ya lo hacíamos en el mencionado Capítulo.

De esta manera, la formación basada en competencias se ha erigido en los últimos años en un amplio y extenso movimiento proyectado sobre muy diferentes campos profesionales como la educación, la medicina, la ingeniería etc. La amplitud del uso de la formación por competencias ha dado lugar a que se produzca una bifurcación en dos grandes ramas: la formación basada en competencias y la evaluación de las competencias poseídas o *competency-testing movement*. Esta última se usa como requisito previo a la acreditación o como condición de acceso al ejercicio de diversas funciones profesionales.

En el campo de la dirección escolar, Poblete y García Olalla (2003) proponen para los directores y directoras escolares tras una formación inicial previa, que los autores consideran debería tener al menos el rango de experto o Máster para asegurar una cualificación profesional básica suficientemente completa, una formación continua basada en un modelo de competencias. Esta formación permitiría definir perfiles profesionales básicos y específicos en función de las necesidades de los centros.

En este modelo se trataría de consensuar los perfiles profesionales básicos y el modelo de competencias que posibilitará la capacitación para su desempeño. Posteriormente a los profesionales en formación se les ofrece posibilidades de elegir módulos formativos adaptados a sus necesidades y las de sus centros. El proceso de formación se desarrollaría en paralelo con una evaluación continua del desempeño profesional. Los autores señalan que el modelo posibilita la integración de formación, evaluación y mejora.

Para estos autores las competencias pueden ser buenos indicadores de necesidades de formación individualizada, que una vez satisfechas redundarán en beneficio del centro, dado que proporcionarán un mejor desempeño de las funciones que exige la dirección escolar.

Partiendo de las funciones genéricas que se asignan a la dirección escolar y teniendo en cuenta las funciones que se espera desarrolle ese profesional en su ámbito específico de intervención, se definen y seleccionan las competencias que necesitarían. Por tanto la fuente básica para la selección y definición de las competencias directivas habrá de ser el perfil de funciones definido para la dirección. En principio se desarrollan competencias genéricas que después constituirán la base para el desarrollo de las competencias profesionales específicas.

En paralelo a lo anterior los autores consideraron oportuno iniciar un proceso sistemático de análisis y recogida de datos que les permitiera contrastar la validez y pertinencia del modelo teórico diseñado. A través de este proceso podrían conocer la perspectiva de los profesionales y directivos con objeto de analizar la medida en que el modelo refleja su realidad y permite el análisis y mejora de la misma. La relación entre el modelo teórico y la realidad de la dirección estaría presente en todas las fases de diseño y aplicación del modelo a través de una metodología de investigación acción.

En el estudio empírico llevado a cabo durante el curso 2002/2003 con directivos de distintos niveles educativos que participaron en cursos del ICE de la universidad de Deusto, destacan con mayores valores las competencias de *Relaciones interpersonales* y *Trabajo en equipo*, con una media ambas de 3,22 en una escala de 1 a 4. El *Liderazgo* y la *Comunicación* se sitúan entre las competencias que obtienen puntuaciones más bajas, mientras la *Orientación al aprendizaje*, la *Resistencia al estrés*, o la *Innovación,* obtiene una puntuación intermedia

Señalan Poblete y García Olalla (2003b) que la formación en competencias ha de ser fundamentalmente aplicada, a través de sesiones de simulación, resolución de problemas, realización de proyectos de dirección, estudio de casos, etc. Por esta razón las metodologías deben primar lo que se hace con los conocimientos sobre los propios conocimientos.

IV.6. LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS EN EUROPA

Un análisis detallado de la formación de los directores y directoras en Europa podría verse en Álvarez (1991, 1995), Pascual y Villa (1991), o Egido (1998) destacándose en estos estudios la relación existente entre la formación recibida y el modelo de dirección existente. Para el presente trabajo tomaremos como referencia fundamentalmente los datos proporcionados por los informes de Eurydice de los años 2005 y 2009 (Eurydice, 2005, 2009), por considerarlos más actualizados, así como los datos aportados por Pont (2008).

La situación actual de la formación de directores y directoras en los diferentes países europeos es consecuencia de la propia historia de dicha formación en cada país, así como del modelo de dirección en el mismo, por ello se considera conveniente comenzar por analizar la evolución de algunos modelos en los últimos años.

IV.6.1. EVOLUCIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN EN EUROPA

Nos centraremos en analizar la evolución de la formación para la dirección en los tres modelos directivos que existen en Europa según Álvarez (2007).

El modelo de dirección descentralizado, propio del Reino Unido, impulsó la creación en 1972 del Centro Nacional para la Formación Directiva del Noroeste de Inglaterra, que ejerció una gran influencia sobre los programas de formación que se desarrollaron en ese país y los de su entorno. Bolan (1990) detalla su propuesta de *autoevaluación asistida y formación diagnóstica*, que Álvarez (1995) resume así:

- El curso de formación se planifica con la colaboración de las instituciones y de los propios directivos que van a formarse con objeto de atender las demandas de ambos y adecuar la formación al contexto.
- Se informa a los participantes semanas antes del inicio del programa.
- El programa permitirá modificaciones a lo largo del proceso de formación.
- Las actividades de formación parten de la práctica y se orientan por tanto a la experiencia
- Es un programa que alterna cursos con trabajo sobre el terreno.
- Lleva incorporado un programa de evaluación continua y formativa que ofrece datos a los participantes y les permite incorporar dichos datos al contexto.

Las estrategias que frecuentemente se emplearon para el desarrollo de las fases anteriores fueron:

- Fase de diagnóstico de las necesidades de formación de los directores y directoras y del contexto en el que van a trabajar.
- Análisis sobre el terreno de los resultados con los directivos.
- Planificación del cambio y elaboración de guías para el seguimiento.
- Autoevaluación asistida.
- Refuerzo de la información a través de lecturas y reflexión personal o en equipo de trabajo.
- Evaluación externa mediante cuestionarios y entrevista a los profesores de los centros para analizar la transferencia de la formación.

Además de la creación del Centro Nacional para la Formación Directiva, se creó un cuerpo de tutores y consultores, constituido por directivos en activo, que asesoraban a las personas en formación y tutorizaban sus proyectos. Desde el Acta de 1988, la formación es responsabilidad de los centros, que quedan sometidos a la ley de la oferta y la demanda. McAdams (1993) cita como contenidos habituales de la formación: selección de personal, evaluación del profesorado, relaciones personales, planificación del futuro, marketing, estrés de la dirección, temas transversales como la sociedad multicultural, la violencia, el currículum oculto o la gestión financiera.

Desde abril de 2004 es obligatoria la obtención del National Professional Qualification for Headship (NPQH) para todos los nuevos directores y directoras de los *maintained schools* en Inglaterra. Se trata de un itinerario con apoyo institucional para la acreditación, actualización o perfeccionamiento de los candidatos a la dirección o los directores en ejercicio. Se aplicó una medida similar en Gales a partir de 2005.

La formación inicial en Francia, posterior a la elección y anterior al nombramiento, pasa por dos periodos con estancias en diferentes espacios de formación. Los temas han pasado de ser el conocimiento de los métodos de dirección, dominio de normativa jurídica y financiera y reflexión sobre la enseñanza, en este caso relativos a los contenidos, modalidades, e intervención de los alumnos, a incluir formación en aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y con la gestión de los recursos, así como evaluación interna.

Álvarez (1995) denomina modelo pedagógico emergente, a las propuestas que estaban surgiendo en Suecia, Holanda, Noruega o España, en la línea de potenciar estructuras participativas en un proyecto pedagógico propio de una escuela más autónoma.

Este autor señala que en el momento en que publica su investigación existe una formación previa para directivos en el caso de Suecia, consistente en un programa de formación – reclutamiento dirigido a profesores y realizado fuera del horario escolar y un programa introductorio de formación dirigido a directores recién seleccionados de 400 horas que supone la realización de prácticas en centros seleccionados y el apoyo de expertos. La segunda parte del programa responde a las necesidades personales y profesionales de los directores y de los centros que van a dirigir. Según los informes Eurydice (2005 y 2009) la formación inicial en Suecia no es requisito para el acceso al cargo y después del mismo se recomienda que se haga, pero no es obligatoria.

IV.6.2. LA FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS DIFERENTES PAÍSES EUROPEOS

Según los datos recogidos en el informe Eurydice del año 2009, referidos al curso 2006/2007, los requisitos que en los diferentes países europeos se exigen con más frecuencia para ejercer la dirección de un centro educativo son la experiencia docente y la formación especifica para la dirección. En dicho informe se entiende la formación para la función de jefe de establecimiento o director como la formación específica para los directores que tiene lugar después de la formación inicial y la cualificación como enseñante. En el informe Eurydice del año 2005 (p. 234) se utilizó la expresión *formación inicial específica*, siendo el concepto idéntico a la formación específica para la dirección empleado en el informe del año 2009 (Eurydice, 2009)[21]*:*

[21] La *formación inicial específica* de los directores es la que se cursa después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor. Por tanto, sólo pueden acceder a ella los profesores titulados. En función de las circunstancias, la formación puede ser anterior a la primera solicitud de un puesto de director, a la participación en el proceso de selección o durante el primer año (o los primeros años) como director (interino o con nombramiento definitivo). Por tanto, puede obtenerse antes o después del nombramiento. (Eurydice, 2005, p. 234).

Los datos del Informe Eurydice (2009) se recogen en la Tabla IV.3.:

	Formación específica			**Experiencia profesional**		**Otros**
	Tiempo	Antes	Después	Docente	Administrativa	
Alemania				Sin precisar duración		
Austria	6 módulos (200 horas)			* Sin precisar * 6 años en Secundaria Superior		
Bélgica	(fr) 120 horas	X		7 años		
	(al)	Certificado		6 años		
	(ho)			…		
Chipre				13 años	X	Puestos de dirección
Dinamarca				Sin precisar duración		
Eslovaquia				5 años		
Eslovenia	144 horas	X		5 años		Cualificación de tutor o mentor
España	Variable	X		5 años		
Estonia	(a) 160 horas; (b) 240 horas	X		3 años		
Finlandia				Sin precisar duración	X	
Francia	70 días	X		5 años		
Grecia				12 años		
Hungría				5 años		
Irlanda				5 años		
Islandia				2 años * No se exige en Secundaria Superior		Capacitación docencia (*)
Italia	160 horas	X		7 años		
Letonia				3 años (no exigido oficialmente)		Capacitación docencia
Liechtenstein	1 año	X	X	3 años		
Lituania				3 años		
Luxemburgo				5 años * No en Primaria		Capacitación docencia (*)
Malta	1 año	X	X	10 años	X	Puestos de dirección
Noruega				No se exige oficialmente		Capacitación docencia
Países Bajos				No se exige		Capacitación docencia
Polonia	200 horas	X		5 años		
Portugal				5 años	X	
Reino Unido	Variable (In, Ga, IN)	X		Sin precisar duración	X	Puestos dirección
	(Es)			5 años		
Rep Checa	100 horas		X	* 4 año s * 5 años		
Suecia				No se exige		Capacitación docencia
Turquía				1 año	X de 1 a 3 años	

Tabla IV.3. Requisitos para acceso a la dirección en Europa, a partir de Eurydice (2009).

Según los casos, la formación para la dirección puede ser realizada antes del acceso, o en el momento de iniciarse en un proceso de selección, bien a lo largo del primer año o de los primeros años que siguen a la entrada en función. Tiene como objetivo dotar a los futuros directores y directoras de las competencias necesarias para su nueva función. No debe ser confundida con el desarrollo profesional continuo de los directivos.

Al cuadro anterior habría que añadir las siguientes matizaciones (Eurydice, 2009):

- En la Comunidad francesa de Bélgica la nueva formación está establecida desde 2007 a través del Décret du 2 février 2007, que fija el estatuto de los directores (MB de 15/05/2007). Los datos se refieren a la educación que depende de la Comunidad francesa y a la educación oficial subvencionada[22].
- En la Comunidad alemana de Bélgica (BE al) para obtener el nombramiento definitivo como director o directora de un centro administrado por la Comunidad germanoparlante se exige un certificado de gestión.
- En la República Checa la experiencia docente puede ser sustituida por una experiencia en actividades que exijan competencias idénticas o similares, o por una experiencia en cargos directivos. La información también afecta a los directores de los centros del sector privado subvencionado.
- En Estonia la duración de la formación está referida a los directores de tipo algkool (a) y los directores de tipo põhikool (b). Desde 2004 las personas que tienen realizada la formación específica, pueden también postular como directores.
- En España la duración de la formación inicial depende de cada Comunidad Autónoma.
- En Luxemburgo el puesto de director o directora no existe en la enseñanza primaria.
- En Hungría, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia los datos se aplican también a los directivos de los centro del sector privado subvencionado.
- En Malta es también posible una formación a tiempo parcial con una duración de dos años.
- En los Países Bajos en las grandes escuelas de secundaria que tienen una gestión centralizada, (Centraal school beestuur) la cualificación docente no es exigida a los miembros del consejo de administración que no realizan actividades docentes.
- En Austria desde el curso 2008/09, la formación obligatoria corresponde a 12 créditos ECTS.

[22] Se puede ampliar información en la página web http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=31886&referant=l01

- En Polonia pueden ser añadidas 20 horas a la formación a discreción del centro.
- En Finlandia el director o directora debe ser un docente cualificado del nivel de enseñanza correspondiente, tener una experiencia docente suficiente, y poseer una cualificación en gestión escolar o un conocimiento de la especialidad adquirido por otras vías.
- En Suecia se recomienda realizar durante un periodo de dos a tres años una formación de 30 días de duración.
- En Inglaterra y en Gales la National Professional Qualification for Headship o Cualificación Profesional Nacional para la Función de Director, es obligatoria para todos los nuevos directores y directoras. En Gales el programa debe haber sido realizado antes del nombramiento. En Inglaterra una Disposición Transitoria permite hasta abril del 2009 el nombramiento de director o directora estando inscrito en el programa. En Irlanda del Norte, el programa equivalente conduce a la Professional Qualification for Headship que no tiene carácter obligatorio.
- En Turquía la enseñanza secundaria no existe. La estructura única, de 8 años para los alumnos de edades entre 6 y 14 años, es considerada como representativa de nivel de primaria. Los datos se refieren a esta estructura única
- En Letonia desde 2002 se exigen tres años de experiencia docente.
- En Luxemburgo no existe el puesto de director o directora en los centros de primaria.

Al analizar los datos sobre los requisitos necesarios para acceder a la dirección de los diferentes países que constituyen la Unión Europea, nos llaman la atención dos aspectos importantes en lo que respecta a nuestro país:

- El requisito de experiencia docente de 5 años para el acceso al cargo de director o directora escolar en España, está en la media europea, compartida por otra parte con los dos países más cercanos a su entorno geográfico, Francia y Portugal.
- La formación específica para acceder a la dirección es exigida por menos de la mitad de los países europeos, siendo España el único país que no establece una duración fija para todo el territorio nacional, dato éste que ya nos adelanta una descentralización de la misma.

Centrándonos ahora en el estudio de la formación en el momento de acceso a la dirección escolar, analizaremos su situación en cada país de la Unión Europea, según los datos del informe Eurydice (2009, p. 190). Dichos datos reflejan que en doce países, los futuros directores deben haber recibido una formación específica; en la mayoría de los casos deben haber cumplido este requisito antes de tomar posesión del cargo, mientras en la República Checa y Malta la formación tiene lugar después del nombramiento. En Austria los futuros directores y directoras están obligados a cursar

varios módulos de formación si desean obtener un nombramiento definitivo. En Francia los que superan un concurso para personal directivo reciben una formación en dos ciclos al término de los cuales, si sus resultados son satisfactorios, entran a formar parte de este cuerpo con todos los derechos. En algunos países europeos los directores y directoras pueden recibir su formación después de su nombramiento y se les recomienda encarecidamente que lo hagan. Esta formación no suele ser obligatoria y su contenido y duración dependen del organismo que la ofrece.

La duración mínima de la formación específica obligatoria para los directores y directoras varía mucho de un país a otro. Sólo dura unas horas en algunas Comunidades Autónomas de España y en Lituania, y ha de durar un año a tiempo completo en Malta y Liechtenstein.

Todos los países que ofrecen una formación específica a los directores y directoras incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y con la gestión de los recursos.

Según el Informe Eurydice del año 2005, en algunos países es obligatoria la formación de los directores y directoras de los centros en materia de evaluación interna[23]. En la mayoría de los países esta evaluación es obligatoria de una forma u otra, y en los demás países se recomienda encarecidamente. En todos ellos, salvo en algunos Länder alemanes, esta evaluación está relacionada tanto con las tareas educativas como con las administrativas. El informe Eurydice del año 2009 no ofrece datos sobre este tema.

La evaluación interna es un proceso complejo que requiere unas competencias específicas que el personal del centro no siempre posee. La formación en evaluación interna (Eurydice, 2005) sólo es obligatoria para los directores y directoras antes de su nombramiento en Francia, el Reino Unido (Escocia) y Rumania y, después de su nombramiento, en Austria y Malta. En todos los demás países se ofrece esta formación, pero no se les exige a los directivos. Sin embargo, en muchos países, se concede a los centros ayuda destinada a dicha evaluación. En Hungría y Noruega los municipios deciden si esta formación es obligatoria u optativa para los directores y directoras de los centros. En los demás países, cuando existe este tipo de formación, la decisión recae sobre el Ministerio o la Administración con competencias plenas en materia educativa.

Son significativos los siguientes datos del informe en este sentido (Eurydice, 2005, p. 237):

- Bélgica: en algunos centros se realiza una evaluación interna de forma experimental.
- Alemania y España: sólo algunos *Länder* y Comunidades Autónomas ofrecen esta formación.

[23] La expresión *evaluación interna* en Eurydice (2005) se refiere a una situación en la que los evaluadores son personas o grupos de personas directamente implicadas en las actividades del centro (como los directores, el personal docente y administrativo, o los alumnos) o directamente afectadas por esas actividades (como los padres o los representantes locales de la comunidad).

- Estonia y Luxemburgo: se recomienda encarecidamente la evaluación interna de los centros desde 2002 en Estonia y desde 2004/05 en Luxemburgo en los centros de Secundaria.
- Lituania: desde 2002 se lleva a cabo una formación obligatoria sobre la metodología de la evaluación interna destinada a los directores y directoras de todos los centros de Secundaria inferior y a los representantes de las comunidades educativas.
- Hungría, Islandia y Noruega: sólo algunos municipios ofrecen esta formación.
- Reino Unido: la comprensión de la autoevaluación de los centros educativos constituye la base del programa de cualificación de los nuevos directores. Este programa es obligatorio en Inglaterra desde 2004 y en Gales desde 2005.

Pont (2008) señala que desde la década de los noventa en el siglo XX se ha iniciado o reforzado la formación y desarrollo de los directores y directoras escolares de los países de la OCDE, tanto como preparación para ocupar el cargo, como para desarrollar más las capacidades de los directores y directoras en activo. Esta misma autora hace una clasificación de los países teniendo en cuenta el grado de profesionalización de la dirección, según los requisitos y programas con los que cuentan, tomando como referencia los siguientes tipos de formación:

- Servicio previo o formación preparatoria para ocupar el cargo
- Introducción a la formación para aquellos que recientemente han tomado posesión del cargo
- Formación para directores que ya estaban desempeñando el cargo.

En función de lo anterior, Pont (2008) señala que algunos países cuentan con todos los tipos de formación funcionando de forma paralela, mientras otros sólo proporcionan un tipo o dos. De esta forma la clasificación entre países de la OCDE analizados sería la siguiente:

- Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte e Israel ofrecen preparación para el desarrollo de la dirección en todos los estadíos de la carrera.
- Chile, Irlanda, Países Bajos y Noruega tienen programas educativos para los directores y directoras en activo.
- El resto de países cuenta con una preparación previa o introducción, o una combinación de ambas para preparar a los directores y directoras.

Pont (2008, p. 71) señala que de los veintidós países analizados la mayoría cuenta con un servicio de formación, que además en la mayor parte de los casos es un requisito previo para el puesto. Además de lo anterior, diez países llevan a cabo cursos de introducción para los directores ya seleccionados. Los datos vienen a confirmar a nuestro parecer la importancia de la formación inicial de los directores y directoras a nivel internacional, ya que de los veintidós países analizados, sólo Chile, Irlanda, Países Bajos y Noruega no tienen programas introductorios o de iniciación para los directores y directoras.

Los datos no parecen estar tan claros respecto a los directores y directoras en activo, ya que algunos países muestran el papel clave que pueden desempeñar mientras otros apenas proporcionan oportunidades para reforzar la práctica (Pont, 2008, p. 71). No existe uniformidad en los siguientes aspectos:

- El tipo de cursos que se imparten varía desde breves con certificado, a postgraduados o programas de doctorado. Un desarrollo continuado puede oscilar entre unos pocos días o incluso un año.
- La formación puede estar organizada para adaptarse a la evolución de la carrera del director o directora u ofrecerse como un programa único para todos.
- El contenido de la formación puede variar desde una formación centrada en la legislación y sus posibilidades de aplicación hasta una formación centrada en la dirección para el cambio.
- En función de la autonomía de los directores y directoras de escuela y de las propias escuelas, la formación oscila entre aspectos prácticos y legales del cargo en países con poca autonomía, hasta ámbitos superiores y conceptos más amplios en países con mayor autonomía.

Respecto a la financiación de la formación, generalmente conlleva algún tipo de apoyo o financiación pública puesto que se presenta como requisito para acceder al cargo de director o directora. Pont (2008) señala que para la formación introductoria o en activo, algunos costes pueden ser sufragados por los presupuestos de desarrollo de la escuela.

IV.7. CONCLUSIONES

Según todo lo anterior, parece que no queda lugar a dudas sobre la dependencia que existe entre la realidad que rodea a la educación, la dirección escolar y la formación para el ejercicio de la dirección escolar. Esta formación se desarrolla condicionada por las realidades y posibilidades que los dos contextos anteriores le posibilitan. Podemos decir por tanto que las aportaciones sobre la formación de los directores y directoras escolares se han desarrollado en función de las necesidades planteadas por las situaciones a las que los directivos han tenido que dar respuesta.

Teniendo en cuenta el continuo cambio y transformación de nuestra sociedad a nivel general así como de las exigencias y manifestaciones de nuestros centros educativos en particular, parece conveniente optar por diferentes estrategias formativas, así como considerar la complementariedad de las mismas, con objeto de obtener los mejores resultados de cada una, así como contrarrestar los inconvenientes que de cada estrategia formativa de manera aislada pudieran derivarse. Por otra parte, diversas investigaciones realizadas en torno a la temática de la formación de los directivos escolares coinciden en señalar el déficit en la capacitación básica del director o directora escolar y en la necesidad de un enfoque teórico práctico en la metodología de los programas de formación de directivos escolares.

Como hemos señalado para conseguir el mejor desarrollo de la organización educativa cualquier miembro de la organización es conveniente que reciba durante su

formación inicial nociones sobre mecanismos de participación o relaciones que redunden en beneficio de la misma. De esta forma, la formación para la dirección escolar sería necesario que comenzara a lo largo de su formación inicial como docentes en los aspectos antes señalados. A partir de este momento, es fundamental en el momento del acceso a la dirección escolar, durante la primera fase, la valoración de la formación previa en organización y dirección que pudiera tener el candidato.

Sin embargo, considerando lo específico de las tareas de la dirección dentro de la organización, es conveniente que la persona que accede a la dirección escolar reciba una formación inicial para el desempeño de la dirección que le permita desarrollar con eficacia su tarea, así como aumentar su seguridad y motivación en el cargo; sería necesario que esta formación fuese anterior al nombramiento.

Sería también conveniente que la formación inicial para la dirección escolar se incardinara con propuestas de formación permanente en la misma, de tal manera que se asegurara la continua conexión con las nuevas posibilidades que la realidad de los centros, cambiante y compleja, exigieran del desempeño del director o directora.

Tanto la formación inicial como la formación permanente para el ejercicio de la dirección escolar deberían ser por tanto contextualizadas en la medida de lo posible, deberían partir de las necesidades de los propios directivos, y deberían estar comprometidas con la necesidad de mejora, innovación y cambio en los centros educativos. Sería una formación que enlazaría con los problemas que la práctica plantea y por tanto contaría con metodologías que lo hicieran posible. Esta formación inicial en el momento de acceso al cargo debería ser realizada por todo el equipo directivo.

En cada país europeo la dirección escolar ha evolucionado en función de su propia historia y su contexto social, cultural y político y ha estado a su vez condicionada por el modelo de escuela que se pretendió conseguir, así como la dependencia funcional de la propia escuela y la dirección como un elemento más de la misma, respecto a los poderes centrales. Pueden identificarse en este sentido modelos más o menos centralizados de dirección y de formación de directivos.

A nivel europeo consideramos que la formación para la dirección es un asunto relevante, ya que casi la mitad de los países la consideran obligatoria, la mayoría de ellos antes del nombramiento del director o directora, y algunos que no la exigen explícitamente, recomiendan a los directivos que se haga, como es el caso de Suecia. En el caso español la formación inicial del director escolar es un tema descentralizado, ya que tanto su duración, como su contenido, dependen de cada Comunidad Autónoma.

CAPÍTULO V

LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA

Una vez descritas las características de la escuela del siglo XXI, así como de la dirección que dicha escuela necesita para dar respuesta a las exigencias cada vez más complejas que la sociedad le plantea, procedimos a analizar la formación necesaria para un buen desarrollo profesional de las personas encargadas de las tareas directivas en la organización escolar. En este mismo punto analizamos las diferentes etapas en que puede recibirse formación sobre la dirección escolar, conviniendo en denominar formación inicial para la dirección escolar a aquella que se recibía en la etapa de acceso al cargo de director o directora de un centro educativo, por quienes han superado el proceso de selección y no poseen la condición de director o directora, y que en el caso de nuestro país se recibe, según indica la Ley Orgánica de Educación (2006), a través de un Programa de Formación Inicial institucionalizado, organizado por cada una de las Comunidades Autónomas.

Llegados a este punto, nos detendremos ahora en el análisis de la situación de la dirección escolar en Andalucía, en sus aspectos formales y otros menos formales y que, sin embargo, afectan a la dirección en nuestra Comunidad. Posteriormente describiremos los organismos oficiales de los que depende la formación permanente del profesorado y por ende la formación de directores y directoras y a partir de aquí avanzaremos hacia la formación permanente del profesorado. Con el marco de la dirección escolar en Andalucía, ya definido, y también la formación del profesorado, nos detendremos finalmente en los aspectos formales del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en nuestra Comunidad.

V.1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA

Como hemos venido señalando, el Artículo 133 de la LOE (2006) establece que la selección y nombramiento de los directores y directoras de centros públicos se hará por concurso de méritos entre funcionarios de carrera que estén impartiendo alguna de las enseñanzas que se trabajan en el centro.

El Artículo 135 de dicha ley Orgánica recoge el proceso de selección de los candidatos, estableciendo que las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos de los candidatos y candidatas y de su proyecto de dirección.

En el Artículo 136 se recoge que los aspirantes seleccionados deberán superar un Programa de Formación Inicial, organizado por las Administraciones educativas, salvo las personas que acrediten dos años en la función directiva que estarán exentos de la realización de dicho programa. Posteriormente la Disposición Transitoria séptima recoge que el profesorado que, estando acreditado, haya ejercido la dirección por un periodo inferior a dos años, o no la haya ejercido, estará exento de la parte del Programa de Formación Inicial que establezcan las Comunidades Autónomas.

Una vez recordados estos aspectos generales sobre la selección y nombramiento de los directores y directoras, establecidos por la Ley Orgánica de Educación para todo el territorio nacional, procederemos a analizar con mayor intensidad la realidad andaluza.

V.1.1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA.

En el BOJA de veintiséis de diciembre de 2007 se publica la Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA, 2007), que supone la actualización y revisión de las políticas educativas andaluzas, tomando como referencia las estrategias y objetivos trazados por la Unión Europea para los primeros diez años del siglo XXI, así como por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

El Título IV de dicha Ley está dedicado a los centros docentes, y el Capítulo II del mismo se dedica a la función directiva. A su vez el artículo 131 designa al equipo directivo de los centros públicos como el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros. Dicho equipo estará integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el secretario o secretaria y, en su caso, el vicedirector o vicedirectora, así como las jefaturas de estudios adjuntas. Dicho artículo presenta como novedad que a los efectos que se determinen, también formarán parte del equipo directivo el profesorado responsable de la coordinación de aquellos planes estratégicos que disponga la Administración educativa.

Encontramos también novedoso que la propuesta que hagan los directores y directoras para el nombramiento del resto de miembros del equipo directivo *se realizará de forma que permita la presencia equilibrada entre hombres y mujeres en los términos previstos en el artículo 140 de la Ley 18/2003, de 29 de diciembre, por la que se aprueban medidas fiscales y administrativas* (Artículo 131.3 de la LEA, 2007).

La figura del director o directora de un centro educativo es regulada en el Artículo 132 de la LEA (2007), recogiéndose en los puntos uno y dos lo que sigue:

> 1. El director o directora representa a la Administración educativa en el centro, ostenta la representación del mismo, es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se lleven a cabo en éste y ejerce la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, sin perjuicio de las funciones del resto de miembros del equipo directivo y de las competencias de los órganos colegiados de gobierno del centro.
>
> 2. Asimismo, es el responsable de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas y en concordancia con el proyecto de dirección y con el Plan de Centro.

Así mismo se establecen nuevas condiciones que refuerzan el ejercicio de la autonomía de los directores y directoras de los centros educativos:

- Autonomía para la adquisición de bienes y contratación de obras, servicios y suministros.
- Podrán proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.
- Serán competentes para el ejercicio de la potestad disciplinaria respecto del personal al servicio de la Junta de Andalucía que presta servicios en su centro, en los siguientes casos:
    - Incumplimiento injustificado del horario de trabajo hasta un máximo de nueve horas al mes.
    - La falta de asistencia injustificada en un día.
    - El incumplimiento de los deberes y obligaciones, siempre que no deban ser calificados como falta grave.
- Tendrán competencia para tomar decisiones en lo que se refiere a las sustituciones de las ausencias del profesorado que se pudieran producir, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine y respetando, en todo caso, los criterios establecidos para la provisión de puestos de trabajo docentes.

Consideramos un importante avance la relación que desde la norma se pretende establecer entre el Proyecto de dirección que deberá presentar el candidato o candidata a ocupar la dirección escolar de un centro educativo y el Proyecto del mismo centro, estableciéndose que el primero deberá basarse en este último. Es también razonable que se prioricen en el Proyecto de dirección el conocimiento del centro docente y del entorno, dado que las intervenciones que pretendan llevarse a cabo en los centros, como hemos venido señalando, han de estar contextualizadas.

Se mantienen por otra parte todos los aspectos establecidos por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) respecto al reconocimiento del cargo de los directores y directoras a través de retribuciones diferenciadas para todos los cargos, así como consolidación de parte del complemento económico de dirección en el caso de los directores y directoras. Los directores y directoras de los centros públicos

podrán optar por cambiar de centro al final de su mandato, de acuerdo con lo que a tales efectos se establezca.

Con fecha cuatro de marzo de 2010, según consta en la página Web de la Consejería de Educación[25], se publica el segundo borrador del Reglamento Orgánico de los Centros de primaria, así como el segundo borrador para los centros de secundaria, después de un amplio debate social. Estos Reglamentos Orgánicos vienen a dar sentido a la verdadera autonomía de los centros educativos, según consta en los documentos. Con respecto a la figura del director o directora el segundo borrador, para los institutos de secundaria, recoge que, en desarrollo de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación en Andalucía, y teniendo en cuenta las competencias que les corresponden, es necesario un nuevo desarrollo normativo de sus funciones:

> En particular las referidas al ejercicio de la dirección pedagógica, a la determinación de requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro, al nombramiento de las personas responsables de los órganos de coordinación docente, a la potestad disciplinaria o a la gestión de las sustituciones del profesorado, junto con la simplificación administrativa, en particular de los documentos de planificación y dejando patente que los esfuerzos deben volcarse en el proceso de enseñanza aprendizaje y en las tareas pedagógicas constituyen, indudablemente, un novedoso marco regulador de la organización y funcionamiento de los centros docentes respecto al modelo hoy vigente que, sin duda, va a contribuir a una mayor calidad del servicio educativo que presten (II Borrador del Reglamento Orgánico de los institutos).

En términos similares se propone también para la educación primaria. Sobre estas modificaciones introducidas en el Reglamento Orgánico de los Centros, el informe que también figura en la página Web de la Consejería de Educación, recoge en su Apartado 9 relativo a los directores y directoras:

> Las competencias más significativas que se le atribuyen frente al modelo actual son:
>
> a) Designar a los miembros del equipo directivo.
>
> b) Establecer el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo.
>
> c) Designar a los coordinadores y coordinadoras de los equipos de ciclo (en primaria), a los jefes y jefas de departamento y de otros órganos de coordinación docente que se pudieran establecer y a los coordinadores y coordinadoras de las áreas de competencias (en secundaria), así como nombrar y cesar a los tutores y tutoras de grupo, a propuesta de la jefatura de estudios.
>
> d) Decidir en lo que se refiere a las sustituciones (incluida en la LEA).
>
> e) Ejercer la potestad disciplinaria (incluida en la LEA)
>
> f) Proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro (incluida en la LEA).

El debate sobre el poder que desde la normativa se otorga al director o directora sigue abierto en Andalucía.

V.1.2. LA SELECCIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS EN LA COMUNIDAD ANDALUZA

El Decreto 59/2007, de 6 de marzo regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos, a

[25] Consultado en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/

excepción de los universitarios en Andalucía, favoreciendo el acceso a la dirección del profesorado más idóneo para desarrollar un proyecto educativo basado en la participación democrática de toda la comunidad educativa, en el conocimiento del propio centro docente y su entorno y en la consecución de los objetivos que proponga en el Programa de dirección. Este mismo Decreto establece que las personas que presenten candidatura y sean seleccionadas deberán superar un Programa de Formación Inicial de carácter teórico-práctico cuya duración, organización, contenidos y criterios de evaluación serán determinados por Orden de la persona titular de la Consejería de Educación a propuesta de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.

Los directores y las directoras en Andalucía, según figura en el Decreto 59/2007, de 6 de marzo, deben ser capaces de orientar y dinamizar las iniciativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa de su centro a través de procesos de innovación y cambio educativo.

Los requisitos que se establecen para presentarse al cargo de director o directora son los mismos que los señalados en la LOE (2006). Las prioridades del Proyecto de dirección que habrán de presentar los candidatos, según el Artículo 4 del Decreto 59/2007 son las siguientes:

> El proyecto de dirección… prestará especial atención al conocimiento del Plan de Centro, de su realidad social, económica, cultural y laboral, al desarrollo de actuaciones que favorezcan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la mejora de la convivencia escolar, así como a las estrategias de intervención que, en relación con sus competencias, atribuye a los directores y directoras de los centros docentes públicos la normativa vigente y a los objetivos educativos y a la mejora de los resultados escolares que se pretenden lograr mediante la aplicación y desarrollo del referido proyecto de dirección.

La Comisión de Selección constituida en los centros para la selección de candidaturas, estará integrada según el artículo 7 del Decreto 69/2007 de 6 de marzo por:

a) Por la comunidad educativa del centro docente:
   - Dos representantes de los padres y madres del alumnado.
   - Dos representantes del alumnado.
   - Una persona representante del colectivo integrado por el personal de administración y servicios y el personal de atención educativa complementaria.
   - Representantes del profesorado en número igual a la suma de los representantes de los otros sectores de la Comunidad educativa que forman parte de la Comisión de Selección.

b) Por la Administración educativa, el inspector o inspectora de educación de referencia del centro docente.

Dicha comisión se encargará de seleccionar las candidaturas presentadas por el profesorado del propio centro del siguiente modo (Artículo 10 del Decreto 69/2007 de 6 de marzo):

- Valorar, aplicando el baremo establecido, el proyecto de dirección que presente cada una de las candidaturas, excluyendo del proceso de selección aquellos que obtengan menos del cincuenta por ciento de la puntuación máxima establecida por este criterio.

- Valorar objetivamente, mediante la aplicación del baremo establecido, los méritos académicos y profesionales de las candidaturas.
- Seleccionar a la candidatura que obtenga mayor puntuación total final.

Si no hay candidaturas del propio centro, o cuando éstas no hayan sido seleccionadas, se procederá con aquellas otras procedentes de otros centros siguiendo el procedimiento antes descrito para los candidatos del centro. Posteriormente se comunicará el nombre del candidato seleccionado a la Delegación Provincial de Educación correspondiente cuyo representante efectuará el nombramiento del candidato por un periodo de cuatro años. Los directores y directoras, deberán realizar un Programa de Formación Inicial durante su primer año de mandato, periodo durante el cual serán nombrados directores y directoras en prácticas.

Dicho nombramiento podrá renovarse, por un solo período de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado. Una vez finalizado su mandato y, en su caso, la posible prórroga, deberá participar en un nuevo procedimiento de selección para volver a desempeñar la dirección de un centro docente. El cese de las directoras y directores podrá producirse en los mismos términos establecidos por la LOE (2006).

En el caso de centros docentes públicos de nueva creación, en ausencia de candidaturas o cuando la Comisión de Selección no haya seleccionado a ninguna candidatura, la Administración educativa nombrará director o directora por un período de cuatro años a un profesor o profesora funcionario, con destino en otro centro docente y que cuente con experiencia en el ejercicio de la dirección. Estos directores y directoras elaborarán un Proyecto de dirección, propondrán a los restantes miembros del equipo directivo y, en el caso de los centros docentes públicos de nueva creación, podrán proponer a la Administración educativa hasta un 25% de los miembros del Claustro de Profesorado del mismo.

El director o directora, previa comunicación al Claustro de profesores y profesoras y al Consejo Escolar, formulará a la Administración educativa su propuesta de nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo, de entre las profesoras y profesores con destino en el centro.

Los directores y directoras serán evaluados al final de su mandato por una Comisión constituida a tal efecto en la Delegación Provincial de Educación respectiva. Los criterios que se tendrán en cuenta se recogen en el Cuadro V.1.

a) La dirección y coordinación de la actividad del centro, en especial en lo relativo a la planificación, elaboración y desarrollo del Plan de Centro, a la gestión de los recursos humanos, materiales y económicos, al seguimiento, control y evaluación de la actividad del centro y al cumplimiento de los objetivos educativos previstos en el proyecto de dirección.

b) La potenciación de la colaboración del centro con las familias del alumnado, con el ayuntamiento y con otras entidades que faciliten su apertura al exterior y su relación con el entorno.

c) La potenciación de un clima escolar que favorezca el estudio, el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en competencias y valores y la mejora de los resultados escolares.

d) Las acciones puestas en marcha para contribuir a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

e) La dinamización de la participación, en especial en lo relativo a la coordinación de los órganos colegiados.

f) El fomento de la convivencia en el centro, en especial en lo relativo a la aplicación de la normativa reguladora correspondiente, la atención de los miembros de la comunidad escolar y el tratamiento y resolución de los conflictos.

g) La contribución al desarrollo de proyectos de evaluación y mejora del centro, en especial en lo relativo al desarrollo de programas de innovación, fomento de la participación del profesorado en planes y programas educativos, actividades de formación y de evaluación.

h) El establecimiento de actuaciones y procedimientos que permitan una atención a las necesidades del alumnado en función de sus características personales y de la realidad socio-económica y cultural referida al entorno en el que vive el alumnado.

i) El ejercicio de las competencias en materia administrativa y de personal, en especial, en lo relativo a la atención a los trámites y requerimientos administrativos, información puntual de las alteraciones en la prestación del servicio y el control de asistencia del personal del centro.

j) Cualesquiera otros que, a tales efectos, establezca la Consejería competente en materia de educación por Orden de su titular.

Cuadro V.1. Criterios para la evaluación de directores y directoras en Andalucía.

En la Figura V.1. representamos el proceso de selección y nombramiento de directores y directoras en Andalucía, así como las posibles vías hasta llegar a la consolidación del complemento retributivo por la dirección:

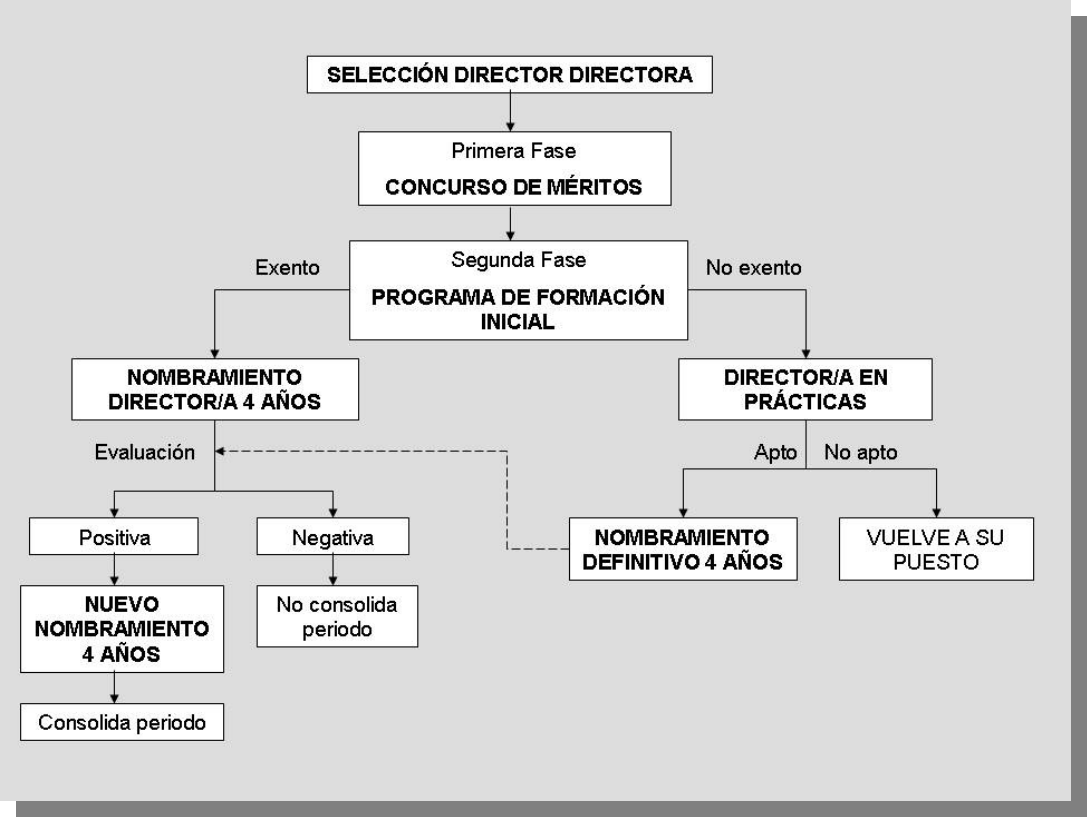


Figura V.1. Proceso de selección, nombramiento y renovación del nombramiento de directores y directoras en Andalucía

El Artículo 19 del Decreto 69/2007 de 6 de marzo recoge la remuneración diferenciada del cargo de director o directora de un centro educativo, así como su valoración especial a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente y para la participación en órganos o comisiones de consulta y asesoramiento. Aquellos y aquellas directores y directoras que hayan obtenido además evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional y mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de la parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que se establecen, siempre y cuando hayan sido nombrados según el procedimiento establecido en la LOE (2006). El porcentaje consolidado será:

- Por un período de ejercicio del cargo igual o superior a cuatro años, pero inferior a ocho: el veinticinco por ciento.
- Por un período de ejercicio del cargo igual o superior a ocho años, pero inferior a doce: el cuarenta por ciento.
- Por un período de ejercicio del cargo igual o superior a doce años: el sesenta por ciento.

Los profesores y profesoras que hayan ejercido, con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director o directora podrán acceder al cuerpo de inspectores de educación mediante concurso de méritos, en cumplimiento de lo recogido en la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

La Orden de 26 de marzo de 2007 (BOJA número 66 de 3 de abril) desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y establece el baremo a aplicar en dicha selección. En el Artículo 2 de dicha Orden se recoge que el titular de la Dirección General competente en materia de gestión de recursos humanos, mediante Resolución, que se publicará en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía antes de la finalización del mes de noviembre de cada año, determinará los centros docentes que han de llevar a cabo el procedimiento de selección de directores y directoras y se procederá a la convocatoria de dicha selección. Igualmente queda recogido que aquellos directores y directoras que deseen la prórroga de su mandato deberán comunicarlo por escrito a la correspondiente Delegación Provincial de Educación durante la segunda quincena de octubre.

La selección del profesorado que formará parte de la Comisión de selección se realizará en una sesión de Claustro de carácter extraordinario, siendo electores todo el profesorado y elegibles los profesores y profesoras que pertenezcan al Consejo Escolar, excepto los candidatos a la dirección.

La designación de los representantes de los padres y madres del alumnado, de los representantes del alumnado y del representante del personal de administración y servicios y del personal de atención educativa complementaria en la Comisión de Selección, se realizará en una sesión del Consejo Escolar, de entre los representantes de cada sector en el mismo. Dicho Consejo será convocado con carácter

extraordinario, siendo el único punto en el orden del día la designación de dichos miembros en la Comisión de selección del director o directora.

En la Orden de 26 de marzo de 2007 se establecen las condiciones en la que se designarán los representantes de aquellos sectores cuya representación en el Consejo Escolar sea inferior al número de miembros que le corresponden en la Comisión de selección.

La dirección del centro donde se desarrolle el procedimiento de selección deberá dar publicidad a la convocatoria para la selección de director o directora en el tablón de anuncios del centro docente y también deberá recibir y custodiar las solicitudes, proyectos de dirección y demás documentación que presenten los candidatos y candidatas a la dirección del centro, así como ponerlas a disposición de la Comisión de Selección.

La Comisión de Selección se encargará de verificar que las candidaturas se han presentado en el plazo establecido y aportan la documentación requerida y también deberá facilitar a las candidaturas la difusión de su Proyecto de dirección entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

Los candidatos y candidatas a la dirección de un centro deberán entregar, en el centro docente a cuya dirección se opta, la solicitud correspondiente, además de su proyecto de dirección y los méritos académicos y profesionales.

La Comisión de selección estudiará primero las candidaturas del propio centro y anulará las que obtuvieran una puntuación inferior a cuatro puntos en el proyecto de dirección. En caso de que no existan candidaturas del propio centro o que no hayan obtenido la puntuación mínima, se analizarán las presentadas por profesorado de otros centros, anulándose las que no obtengan un mínimo de cuatro puntos en el proyecto de dirección. La Tabla V.1. refleja el calendario de actuaciones:

ACTUACIONES	PLAZOS
Plazo de presentación de candidaturas	Del 15 de diciembre al 14 de enero
Designación miembros Comisión de selección	Del 15 al 30 de enero
Constitución de la Comisión de selección	Antes del 10 de febrero
Publicación de candidaturas	En un plazo de diez días desde la constitución de la Comisión de selección
Presentación de alegaciones	Diez días posteriores a la publicación de candidaturas
Lista definitiva de candidaturas	Tres días posteriores a la finalización del plazo anterior
Publicación de valoración provisional de candidaturas	Antes del 30 de marzo
Presentación de reclamaciones	3 días contados a partir del siguiente a la publicación de la valoración provisional
Publicación definitiva de la relación de candidaturas valoradas	Antes del 10 de abril
Selección de candidatura con mayor puntuación total y comunicación a la Delegación Provincial y Consejo Escolar del centro	Antes del 15 de abril

Tabla V. 1. Calendario de actuaciones en el proceso de selección de directores y directoras en Andalucía

Según consta en el Anexo II de la Orden de 26 de marzo de 2007 el baremo que se ha de aplicar para la selección de directoras y directores en Andalucía, es el recogido en el Cuadro V.2.:

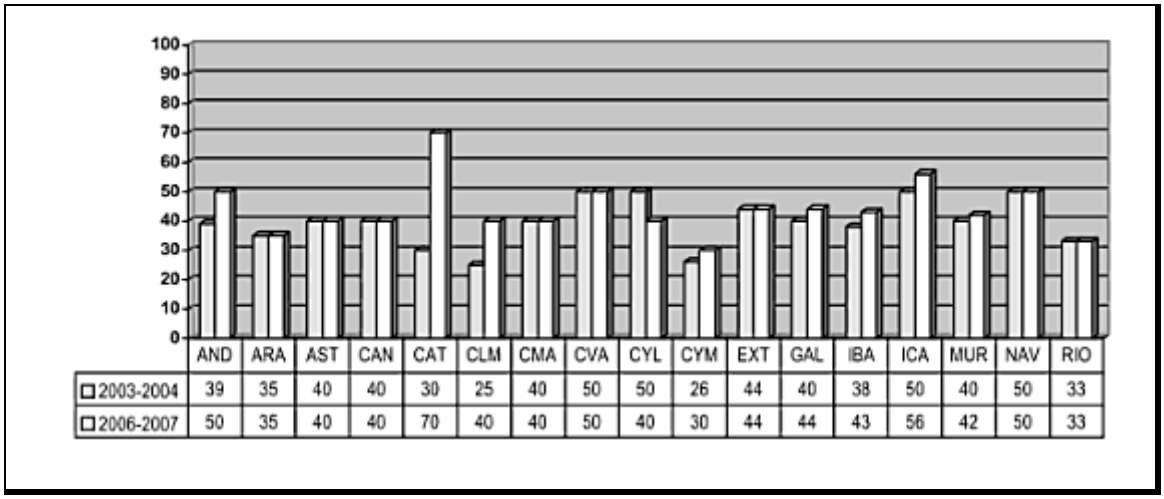
	MÉRITOS	PUNTOS
MÉRITOS ACADÉMICOS (máximo 2 puntos)	Por el grado de Doctor	0,75
	Por cada título universitario de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título declarado equivalente distinto del alegado para el ingreso en el Cuerpo docente al que pertenece.	0,50
	Por cada título universitario de Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico o título declarado equivalente, distinto del alegado para el ingreso en el Cuerpo docente al que pertenece	0,25
	Por la asistencia a cursos de formación o perfeccionamiento convocados por las Administraciones educativas, Universidades o Entidades sin ánimo de lucro y reconocidos o inscritos en el Registro de Actividades de Formación Permanente por la correspondiente Administración educativa, sobre la organización y el funcionamiento escolar o la Dirección de centros docentes.	0,15 por cada 30 horas.
	Por la impartición de cursos de formación o perfeccionamiento convocados por las Administraciones educativas, Universidades o Entidades sin ánimo de lucro y reconocidos o inscritos en el Registro de Actividades de Formación Permanente por la correspondiente Administración educativa, sobre la organización y el funcionamiento escolar o la dirección de centros docentes.	0,15 por cada 15 horas.
	Por publicaciones sobre la organización y el funcionamiento escolar o la Dirección de centros docentes.	Hasta 0,50 puntos
MÉRITOS PROFESIONALES (máximo 6 puntos)	Por cada año como funcionario de carrera, que sobrepase los cinco establecidos como requisito.	0,10
	Por cada año de servicios efectivos prestados en el centro docente a cuya dirección se opta.	0,30
	Por cada año de servicios efectivos prestados en un centro docente de la misma localidad al que se opta a la dirección.	0,10
	Por cada curso académico en el ejercicio de los cargos de: Dirección Vicedirección Jefatura de Estudios Secretaría Jefatura de Estudios adjunta	 0,35 0,15 0,15 0,15 0,15
	Por cada curso académico en el ejercicio de órganos de coordinación didáctica.	0,10
	Por cada curso académico como coordinador en proyectos o programas educativos autorizados por la Administración educativa.	0,15
	Por cada curso académico como profesor o profesora colaborador en materia de formación del profesorado.	0,15
	Por cada curso académico como participante en proyectos o programas educativos autorizados por la Administración educativa.	0,10
PROYECTO DE DIRECCIÓN (máximo 8 puntos)		

Cuadro V. 2. Baremo a aplicar en la selección de directores y directoras en Andalucía

Analizando el baremo anterior, se observa un equilibrio entre la totalidad de los puntos que pueden obtenerse por la trayectoria formativa y profesional del candidato y los que pueden obtenerse por la valoración del Proyecto de dirección.

Montero Alcaide (2007) desde las normativas que regulan los procesos de selección de directores y directoras en las diferentes Comunidades Autónomas, hace un análisis comparativo del valor que, en términos porcentuales respecto al total del baremo, se atribuye al Proyecto de dirección que presentan los candidatos al cargo

durante el curso 2006/2007, una vez promulgada la LOE (2006). Igualmente compara los datos obtenidos con el valor que se atribuía a dichos proyectos en términos porcentuales respecto al total del baremo, durante el curso 2003/2004, tras la promulgación de la LOCE (2002).



	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
2003-2004	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33
2006-2007	50	35	40	40	70	40	40	50	40	30	44	44	43	56	42	50	33

Gráfico V.1. Puntuación máxima del proyecto de dirección con respecto a la puntuación total de los baremos para la selección de directores y directoras (Montero Alcaide, 2007).

Observamos que tras la LOE (2006) en ocho Comunidades Autónomas aumenta el porcentaje del valor concedido al Proyecto de dirección respecto a la puntuación total de los baremos; se mantiene su valor en otras ocho, mientras baja en la Comunidad de Castilla León.

V.2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA; ASPECTOS NO FORMALES

Como ya hemos reseñado en el Capítulo I de nuestro trabajo, nos interesa conocer la dirección escolar y la formación inicial para la dirección escolar tanto desde aspectos formales, como desde otros menos formales, ya que consideramos que ambos afectan en última instancia a la dinámica de los centros educativos. Con esa intención afrontamos el presente trabajo desde un enfoque integrador que nos lleva a interesarnos no sólo por los aspectos normativos que condicionan la dirección y la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía, sino también por las actuaciones que los propios directivos emprenden, y que afectan a su cargo como directores y directoras, como pueda ser el asociacionismo. En última instancia nos ocuparemos también de analizar el interés del profesorado andaluz por ocupar la dirección de los centros educativos, a tenor de las cifras sobre candidatos y candidatas voluntarios, y otros datos de interés.

V.2.1. LAS ASOCIACIONES DE DIRECTORES Y DIRECTORAS ANDALUCES

Como consta en su página web[26], con el nombre de ADIAN, Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Andalucía, *se constituye una Asociación, sin ánimo de lucro, acogiéndose a lo prevenido en los artículos 22 y concordantes de la*

[26] http://www.adian.org/

Constitución Española y en la Ley 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del derecho de asociación. La asociación se constituye igualmente con el objetivo de convertirse en un foro de debate que permita a sus asociados intercambiar experiencias y opiniones. El ámbito territorial en el que desarrollará sus fines será la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Según consta en el Artículo 2 de su Estatuto, son fines de la asociación ADIAN:

1) La defensa y desarrollo de los valores humanos, culturales y científicos en el contexto de la enseñanza pública.
2) Coadyuvar a la promoción y mejora de la calidad de la enseñanza secundaria en los centros públicos de Andalucía.
3) Promover y desarrollar una política educativa integradora de todo el alumnado en los centros educativos, independientemente de su origen sociocultural o económico, de acuerdo con el ideario expuesto por la normativa educativa vigente en la Comunidad Autónoma andaluza y preconizado por la Constitución española.
4) Coordinar y representar a los profesionales de la enseñanza asociados, que ocupen o hayan ocupado cargos de dirección de los centros públicos, ante la Administración, asociaciones educativas y profesionales.
5) Canalizar ante la Administración educativa los estudios y propuestas realizados por los asociados en beneficio de la calidad de la enseñanza en el marco normativo vigente.

Con la intención de conseguir los mencionados fines, llevarán a cabo las siguientes actividades:

- Promover la adecuada colaboración con los diversos sectores de la comunidad educativa así como el entendimiento de la función directiva y de las responsabilidades que se derivan de su ejercicio
- Colaborar con la Administración en todos aquellos aspectos que afectan a la práctica educativa de los centros públicos de secundaria.
- Analizar los problemas educativos y hacer propuestas de mejora a las instituciones.
- Promover una adecuada asignación de recursos a la enseñanza pública y canalizar las propuestas comunes de los asociados, relativas a la financiación y equipamiento de los centros, de acuerdo con los medios existentes y en el marco de la legislación aplicable.
- Analizar y revisar los planes de estudios y, si fuera necesario, proponer modificaciones.
- Proponer la fijación o mejora de los criterios sobre la distribución de los recursos humanos en los centros.
- Posibilitar la coordinación de los recursos asignados por los diferentes organismos, a fin de que su utilización sea la más adecuada.

- Promover y participar en el desarrollo de programas de formación permanente del profesorado de los centros de secundaria en general y de los equipos directivos en particular.
- Ayudar a que los centros puedan desarrollar programas de intercambio de la comunidad europea.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los directores asociados.

El gobierno y administración de la Asociación estarán a cargo de los siguientes órganos colegiados**:** la Asamblea General de Socios, como órgano supremo, la Junta Directiva, como órgano colegiado de dirección permanente, las Asambleas Provinciales, y las Juntas Provinciales

Por otra parte, con el nombre de ASADIPRE existe en Andalucía la *Asociación Andaluza de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares.* Esta asociación surge, según consta en su página Web[27], como fusión de distintas asociaciones de directores y directoras que ya habían comenzado a formarse en diferentes provincias de Andalucía. Asociaciones que, según ASADIPRE señala, surgen a su vez como una forma de afrontar los retos de la labor directiva y docente.

La labor de ASADIPRE se enmarca en una triple vía, según consta en su página web:

- Comunicativa: estableciendo lazos de entendimiento entre nuestro colectivo y la Administración. Esto se realiza mediante reuniones periódicas, sugerencias a anteproyectos, informando de las dificultades que encontramos en el ejercicio del cargo, etc.
- De dignificación de la labor que desempeñamos: exigiendo un trato acorde a lo que representamos. Cabe destacar la necesidad de ser reconocidos como Autoridad Pública de forma fehaciente.
- Grupal: Facilitando un soporte en el que los Asociados dispondrán de acceso a recursos que les facilitarán su gestión y recortarán horas de trabajo, tales como modelos que faciliten la burocracia interna de los Centros, legislación y una plataforma formativa, con foros de discusión moderados, consulta sobre Séneca, dudas sobre procedimientos, etc.

En el Artículo segundo de su Estatuto, según consta en la página Web de ASADIPRE, queda recogido que la Asociación quiere convertirse en un foro de debate que permita intercambiar opiniones y experiencias. Sus fines serán:

1) La defensa de la enseñanza pública.
2) La elaboración y presentación de propuestas para la mejora de la oferta educativa, la ampliación y actualización de los recursos y, en general, la mejora de la calidad de la educación infantil y primaria en los centros públicos.
3) El desarrollo y la defensa de una política educativa que promueva la integración de todo el alumnado en los centros educativos, independientemente de su origen sociocultural, económico, de acuerdo con el ideario expuesto por la normativa educativa vigente en la Comunidad Autónoma andaluza y preconizado por la Constitución española.

[27] http://www.asadipre.org/

4) Coordinar y representar a los profesionales de la enseñanza asociados. que ocupen o hayan ocupado cargos de dirección de los centros públicos ante la Administración, asociaciones educativas y profesionales.
5) La canalización, reivindicación y defensa ante la Administración de las propuestas de las personas que ocupan la dirección, de los claustros y del conjunto de la comunidad educativa.
6) La promoción de iniciativas de formación y actualización en el campo de la función directiva ya sea en el si de la asociación o fuera de ella.
7) Que sea un espacio de comunicación y de debate, en torno a temas relativos a la educación, entre aquellas personas que desarrollan tareas de dirección en los centros docentes de infantil y primaria.
8) El establecimiento de una red de comunicación eficaz entre todos los integrantes de la asociación, así como con otras asociaciones de directores y directoras de centros educativos.

Para conseguir los fines anteriores se realizarán las siguientes actividades:

- Promover la defensa y clarificación de la función directiva y de los intereses y responsabilidades de los directores y directoras.
- Colaborar con la Administración en todos aquellos aspectos que mejoren la práctica educativa de los centros públicos de infantil y primaria.
- Analizar los problemas educativos y hacer propuestas de mejora a las instituciones.
- Defender y desarrollar la autonomía pedagógica, académica, organizativa y de gestión de los Centros.
- Exigir que la asignación de recursos a la enseñanza pública sea la adecuada.
- Analizar y revisar los planes de estudio y, si fuera necesario, proponer modificaciones.
- Participar en la fijación de los criterios relativos a los recursos humanos de los Centros.
- Posibilitar la coordinación de los recursos asignados por los diferentes organismos, con el fin de que su utilización sea la más adecuada.
- Asesorar en el desarrollo de programas de formación permanente del profesorado de los centros públicos de educación infantil y primaria.
- Ayudar a que los centros puedan desarrollar programas en el ámbito de la Unión Europea y a otros ámbitos.
- Intercambiar experiencias entre los directores y directoras asociados.

A tenor de los fines y actividades propuestas desde las dos asociaciones de directores y directoras existentes en Andalucía, podemos concluir en que desde los propios interesados surgen iniciativas con la intención fundamental de buscar cauces

de comunicación para intercambiar ideas y experiencias que contribuyan a mejorar las condiciones en que se desarrolla la dirección escolar en Andalucía, la formación permanente del profesorado y de los propios directores directoras, así como la vida de los centros escolares. Recordando a Teixidó (2007a), el avance hacia la profesionalización de la dirección escolar supone la defensa de intereses corporativos, sindicato de directivos, representación del colectivo en organismos e instancias sociales, etc., en consonancia con un proceso de selección para el cargo en base a formación y experiencia previa, como el propuesto por la LOE (2006). Los datos pues, parecen apuntar hacia un avance en la profesionalización de directivos.

V.2.2. ¿QUIERE EL PROFESORADO ASUMIR LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA?

Bajo el título *Nadie quiere dirigir el Instituto* publicaba el diario *El país* de veintinueve de septiembre de 2009 un reportaje, en el que se daban razones por las que el profesorado parecía no querer asumir las responsabilidades de dirigir un centro público. De dicho reportaje nos llamó especialmente la atención las diferencias en porcentajes de profesores y profesoras que estaban dispuestos a asumir la dirección en las diferentes Comunidades Autónomas.

> El 75% de los directores de colegios y el 50% de los institutos públicos navarros fueron nombrados el año pasado por la Administración por falta de candidatos. En el País Vasco, ese porcentaje fue del 70%. En Baleares es el 60%; en Cataluña, el 58%; en Galicia, el 40%.
>
> Y, aunque en algunas comunidades la tasa baje (en Andalucía, que incluye también los centros de educación infantil, está en torno al 37%, en Madrid del 14% y en Canarias, incluso, del 11%), el presidente de la federación de asociaciones de directivos de centros educativos públicos (Fedadi), José Antonio Martínez, calcula que alrededor de la mitad de directores de toda España son elegidos de la misma manera por ausencia de candidatos (Diario El País, de 29 de septiembre de 2009).

Parece que los datos apuntan a que Andalucía, es de las Comunidades Autónomas que cuenta con mayor número de candidatos para dirigir un centro educativo, si bien es cierto que en esta cifra se engloban los centros de infantil, primaria y secundaria, cuyas realidades son bien distintas. Sin embargo, atendiendo a ese dato global, podemos decir que, en nuestra Comunidad muchos compañeros y compañeras docentes sí quieren dirigir los centros educativos, aunque bien es cierto que los que quieren, no son suficientes.

Para encontrar, sin embargo, más datos sobre nuestro contexto, y con ello hallar definitivamente la respuesta a la cuestión que nos planteamos, recurrimos a los informes del Consejo Escolar de Andalucía. De esta forma, de los cinco últimos informes extraemos datos en términos porcentuales, sobre las candidaturas a la dirección escolar, que recogemos en la Tabla V.2. Analizaremos también las causas que, según dichos informes influyen en las cifras.

CURSO	SELECCIONADOS Y NOMBRADOS	NOMBRADOS DIRECTAMENTE POR LA ADMINISTRACIÓN
1995/96	53,2%	46,8 %
1999/00	45,6 %	54, 4 %
2000/01	53,7 %	46, 3 %
2002/03	48%	52%
2006/07	62,9 %	37,1 %

Tabla V.2. Porcentajes de directores y directoras seleccionados por el Consejo Escolar o por una Comisión, en su caso, o nombrados directamente por la Administración.

El Informe del Consejo Escolar de Andalucía de los cursos 2000/2001 y 2001/2002 (Consejo Escolar de Andalucía, 2004) recoge que, durante el curso 2000/2001, en que la Administración educativa nombró al 46,3 % de los directores y directoras, de los profesores y profesoras así nombrados, sólo 61 de los 854 profesionales no estaban acreditados, lo que demuestra que el problema de la ausencia de candidatos a la dirección no reside en el requisito de acreditación exigido en ese momento para el desempeño de la función directiva. Parece confirmarse que la función directiva, a pesar del aumento constante de acreditaciones, carece de los suficientes incentivos para un elevado porcentaje del profesorado. En cualquier caso, los datos mejoraron algo respecto al curso anterior, según el informe.

Posteriormente el Informe del Consejo Escolar de Andalucía del curso 2002/2003 (Consejo Escolar de Andalucía, 2005) señala que a lo largo de sucesivos procedimientos de acreditación de profesores y profesoras se consiguió un volumen considerable de los mismos susceptibles de ejercer el cargo, sin embargo la distribución territorial del profesorado acreditado no se ajustaba a las necesidades de los centros, razón por la cual, datos como los del curso 2002/2003 revelan que casi el 18% de los directores y directoras elegidos o designados no poseen acreditación, siendo la proporción aún más alta en el caso de las mujeres directoras (25%). En resumen, el problema parece que no está en la insuficiencia de profesorado acreditado, sino en su ausencia en centros concretos.

Este mismo informe correspondiente al curso 2002/2003 recoge que el número de candidaturas presentadas fue disminuyendo paulatinamente en los últimos años y señala además algunas causas que parecen influir en la ausencia de candidatos a la dirección:

> El dato parece confirmar que la función directiva, a pesar del aumento constante de acreditaciones, carece de los suficientes incentivos para un elevado porcentaje del profesorado –lo que explicaría la necesidad de las designaciones directas- o bien los nuevos directores prefieren ser designados antes que someterse a un proceso de elección. En cualquier caso, el grado de complejidad y responsabilidad crecientes que conlleva la gestión diaria de los centros, así como la difícil tarea de armonizar los diversos intereses y posiciones que se dan en el seno de la comunidad educativa, parecen ser los responsables de este déficit de participación, sin que la nueva normativa en ciernes sobre los procesos de designación de cargos directivos vaya a contribuir a mejorar este panorama (Consejo Escolar de Andalucía, 2005, p. 10).

Consideramos importante reseñar también que, según el propio informe (Consejo escolar de Andalucía, 2005), el ejercicio de la dirección muestra un claro sesgo masculino, que constituye otra de las características de la función directiva docente en Andalucía. Así, del conjunto de profesionales elegidos o designados para

el cargo, el 73,6% son hombres, sin que se haya producido más que una disminución muy discreta con respecto al curso anterior. Las mujeres participan incluso menos cuando se produce un proceso electoral, que cuando la Administración procede a efectuar nombramientos. Estos datos concuerdan con el trabajo de Muñoz-Repiso (2003), donde se pone de manifiesto que en el contexto europeo, mientras que alrededor del 75% del profesorado en enseñanza primaria son mujeres, llegando al 95% en el caso de Infantil, tan sólo un 50% de ellas desempeña puestos de dirección.

Por su parte Padilla (2008) añade que no sólo es frecuente encontrar hombres en las tareas de dirección, sino que también nos los encontramos con más frecuencia en los centros más grandes y con mayor número de alumnado y profesorado. Posiblemente la explicación a lo anterior nos la ofrezca la sugerencia del estudio de Díez Gutiérrez (2006), de que el tamaño de los centros parece estar en relación con la imagen social de poder que se tiene de ellos, con la dificultad o envergadura de la tarea a desempeñar y con el nivel de lucha y competencia por el acceso y el ejercicio del poder en los mismos.

Pensamos que el acceso de la mujer a puestos de dirección es esencial si queremos que exista participación en igualdad en la toma de decisiones. Observando que en el caso andaluz la presencia femenina en la dirección escolar es especialmente baja en el caso de candidaturas voluntarias, posiblemente la Administración educativa debería plantearse incentivos para la incorporación de las mujeres a los puestos de directoras de centros educativos. En este sentido afirma Carrasco (2010) que las profesoras consideran que los recursos y ayudas existentes en la actualidad no son suficientes, por lo que es necesario mejorar las políticas de maternidad para que las mujeres accedan a la dirección. Esta misma autora (2002), refiriéndose a un estudio en el contexto onubense, señala que un 25% de las directoras encuestadas no tienen hijos o hijas y un 67% de las que sí tienen, accedieron al cargo cuando estos eran mayores. El estudio de Sánchez Moreno (2005) encuentra un perfil similar entre las gestoras de las universidades españolas; también los resultados más recientes de Padilla (2008, p. 22) recogen que en el perfil profesional de las directoras de centros educativos de Andalucía éstas *son mujeres de mediana edad en adelante, pudiendo afirmarse que su situación vital/personal se encuentra relativamente libre de cargas familiares: más de una cuarta parte no tiene a nadie a su cargo y el resto tiene hijos/as cuyas edades no requieren tanta dedicación.*

Los resultados apuntan a que la dirección escolar no es una alternativa frecuente para las docentes más jóvenes, con menos experiencia y con hijos o hijas en edades que demandan mayor atención y cuidado. Sería éste el colectivo más necesitado de incentivos por parte de la Administración educativa

Continuando con el análisis de datos sobre candidaturas a la dirección escolar en Andalucía, el Informe del Consejo Escolar de Andalucía del curso 2005/2006 y 2006/2007 (Consejo Escolar de Andalucía, 2009) señala que el nuevo procedimiento de acceso a la dirección escolar, las competencias asignadas al cargo y los estímulos profesionales y económicos derivados del desempeño de la dirección, como consecuencia de la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), motivaron un aumento sensible del número de profesores y profesoras dispuestos a

asumir estas responsabilidades y presentarse como candidatos. Recordemos que los directores y directoras refuerzan, desde la publicación de esta Ley Orgánica, su autoridad para el ejercicio de la jefatura de todo el personal adscrito al centro y tienen también competencia en la gestión de las sustituciones de las ausencias del profesorado, así como en el establecimiento de los requisitos de especialización y capacitación profesional respecto a determinados puestos de trabajo docentes del centro.

En efecto los últimos datos conocidos sobre los procesos de selección y nombramiento de directores y directoras en Andalucía parecen confirmar un aumento durante el curso 2006/2007 del número de directores y directoras que son seleccionados por las comisiones constituidas en los centros a tal efecto, siendo el dato de este curso el porcentaje más alto de los que hemos analizado. Parece también que dicho aumento se produjo como consecuencia de la aplicación de las nuevas condiciones que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establecía para la dirección escolar, así como del Decreto 59/2007, de 5 de marzo que la desarrolla en algunos aspectos, para el territorio andaluz. Sin embargo, teniendo en cuenta las oscilaciones que observamos en las cifras porcentuales de candidatos y candidatas a la dirección, según los últimos cinco informes del Consejo Escolar de Andalucía, sería fundamental conocer los datos de los dos últimos años para poder afirmar que la tendencia se mantiene.

A tenor de todos los datos analizados, sí podemos afirmar, comparando los datos andaluces con el resto de Comunidades Autónomas, que el número de directores y directoras nombrados directamente por la Administración educativa es bastante menor que en Comunidades como Cataluña, Baleares, País Vasco, Navarra o Galicia.

Recientemente Pilar Jiménez Trueba, Directora General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en las X *Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía*, celebradas en Granada los días 2 y 3 de octubre de 2009 (Actas, 2009) señala algunas cuestiones pendientes respecto a la dirección escolar:

- Se pondrá en marcha un programa experimental y algunos centros van a disponer de autonomía para poder gestionar sus propias sustituciones, de tal forma que el director o directora va a ser un mero gestor que va a decidir qué sustituciones del personal de los centros deben ser prioritarias, de forma que puedan cubrirse en el menor plazo posible.
- En la LEA (2007) el director o directora aparece como organizador, gestor, líder pedagógico del centro educativo, entre otras funciones, sin embargo el tiempo de que dispone para cubrir tantas necesidades es limitado. Parece necesario priorizar las necesidades del centro y las inquietudes del claustro. El liderazgo pedagógico es imprescindible porque el director o directora debe dinamizar, informar, fomentar la participación, en definitiva, ser un cómplice de la enseñanza que se imparte en su centro.

- Otra cuestión que plantea la LEA (2007) es la integración en el equipo directivo de los coordinadores de los planes estratégicos. Desde la Administración educativa se consideran planes estratégicos el Plan de Lectura y Bibliotecas y el Plan de Plurilingüismo.

Desde el mes de noviembre del año 2009 se implantó, de manera experimental, en doscientos centros educativos andaluces la posibilidad de que su director o directora gestionara las sustituciones de personal, priorizando sus necesidades.

Sería nuestro deseo que las novedades planteadas en estas X Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía sirvan para mejorar la dirección escolar en la línea iniciada por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y posiblemente puedan servir también para aumentar el número de candidatos y candidatas al cargo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que nuestro objetivo fundamental es analizar la formación inicial para la dirección escolar de los nuevos directores y directoras, y considerando además que durante el curso 2006/2007 el 37,1% de ellos en Andalucía fueron nombrados directamente por la Administración educativa y están exentos de la realización de dicho programa, nos preguntamos ¿Qué ocurre con la formación de dichos directores y directoras en su primer año de ejercicio? ¿Con qué conocimientos teóricos sobre la dirección escolar, habilidades y destrezas para el conocimiento de sus centros, así como para iniciar procesos de mejora en los mismos inician el trabajo que desde la Administración educativa se les encomienda? ¿Cuántas de las personas que son nombradas de manera provisional presentan tras su primer año de ejercicio, un Proyecto de dirección para trabajar en su centro, y por tanto incorporarse en ese segundo año al Programa de Formación Inicial para la dirección escolar? Teniendo en cuenta la importancia que consideramos tiene para un buen desempeño de la dirección escolar un Programa de Formación Inicial coherente con las necesidades y exigencias del cargo, consideramos que dicho programa debería ser obligatorio para todos los nuevos directores y directoras, sea cual fuere el sistema a través del cual accedieron al cargo.

V.3. ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA

Comenzaremos en este apartado por conocer los órganos de los que depende la formación permanente del profesorado en Andalucía y por tanto también la formación de los directores y directoras.

El organigrama que aparece en la página web[28] de la Consejería de Educación es el recogido en la Figura V.2:

[28] La página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía corresponde a la dirección electrónica http://www.juntadeandalucia.es/educacion/

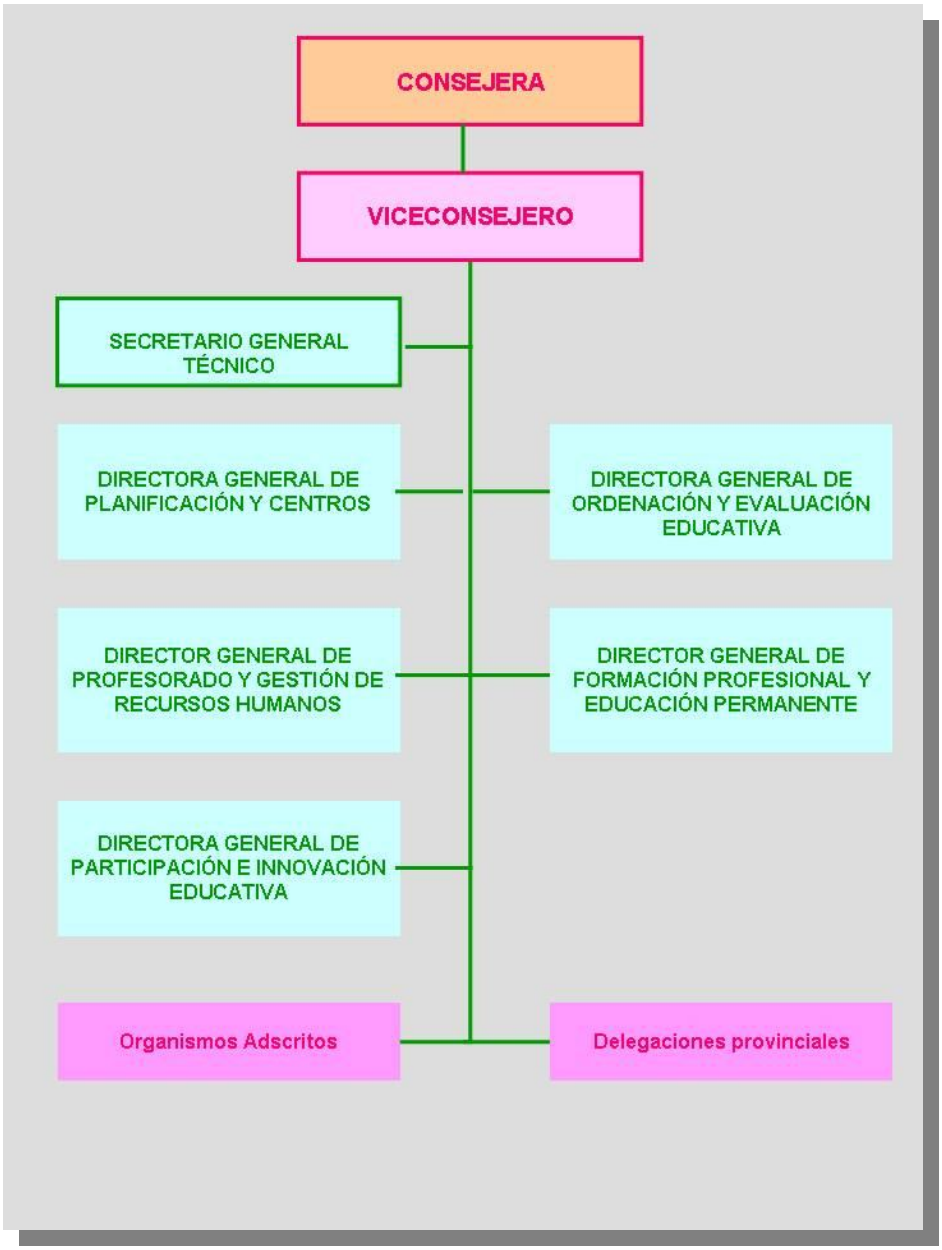


Figura V.2. Estructura orgánica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

La estructura de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está regulada por:

- Decreto 121/2008, de 29 de abril, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOJA número 87 de 2 de mayo de 2008).
- Decreto 166/2009, de 19 de mayo, por el que se modifica el Decreto 121/2008, de 29 de abril, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOJA número 95 de 20 de mayo de 2009)

En el Artículo 9 del Decreto 121/2008, de 29 de abril, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación, y en el punto cinco del Artículo único del Decreto 166/2009, de 19 de mayo por el que se modifica el anterior quedan recogidas las funciones de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. Dichas funciones se recogen en el Cuadro V.3:

a) La elaboración de las orientaciones generales del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la coordinación de todas sus estructuras.

b) La coordinación con las Universidades en relación con la formación inicial del profesorado y con las prácticas del alumnado universitario en los centros docentes dependientes de la Consejería de Educación.

c) La colaboración con las Universidades para la formación permanente del profesorado.

d) La implantación de las tecnologías de la información y comunicaciones en la formación del profesorado.

e) Posibilitar la existencia de ofertas de formación para el profesorado de iniciativa social, favoreciendo, además, un funcionamiento armónico entre las ofertas institucionales de formación y las ofertas de iniciativa social.

f) La atención a las propuestas de formación del profesorado emanadas desde los órganos directivos de la Consejería de Educación.

g) La gestión y coordinación de las licencias por estudios y premios dirigidos al profesorado, así como los intercambios y estancias formativas de éste.

h) El reconocimiento, acreditación y registro de las actuaciones en materia de formación permanente del profesorado.

i) La atención de las actividades de formación dirigidas a los padres y madres del alumnado, para un mejor conocimiento del sistema educativo y de la normativa que lo regula, en coordinación con la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

j) La gestión de convocatorias de pruebas de acceso y de provisión de puestos de trabajo, respecto del personal docente no universitario.

k) La gestión de la convocatoria y resolución de los concursos de traslados del personal al servicio de la Consejería.

l) La gestión de los recursos humanos docentes y no docentes en los niveles de enseñanza no universitaria, en coordinación con la Dirección General de Planificación y Centros.

m) La elaboración de planes de autoprotección y seguridad en los centros docentes dependientes de la Consejería de Educación y la aplicación y desarrollo de las medidas que tiendan a mejorar las condiciones de trabajo del personal al servicio de la misma en materia de prevención de riesgos profesionales y salud laboral, en el ámbito de competencias de la Consejería de Educación.

n) En general, la ejecución de las competencias de la Consejería en relación con el personal dependiente de la misma.

Cuadro V. 3. Funciones de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos en Andalucía

Según lo anterior, la formación permanente del profesorado corresponde a la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. Nos interesamos ahora por conocer la estructura de dicha Dirección General, así como el órgano del que depende directamente la formación permanente del profesorado. El organigrama queda recogido en la Figura V.3:

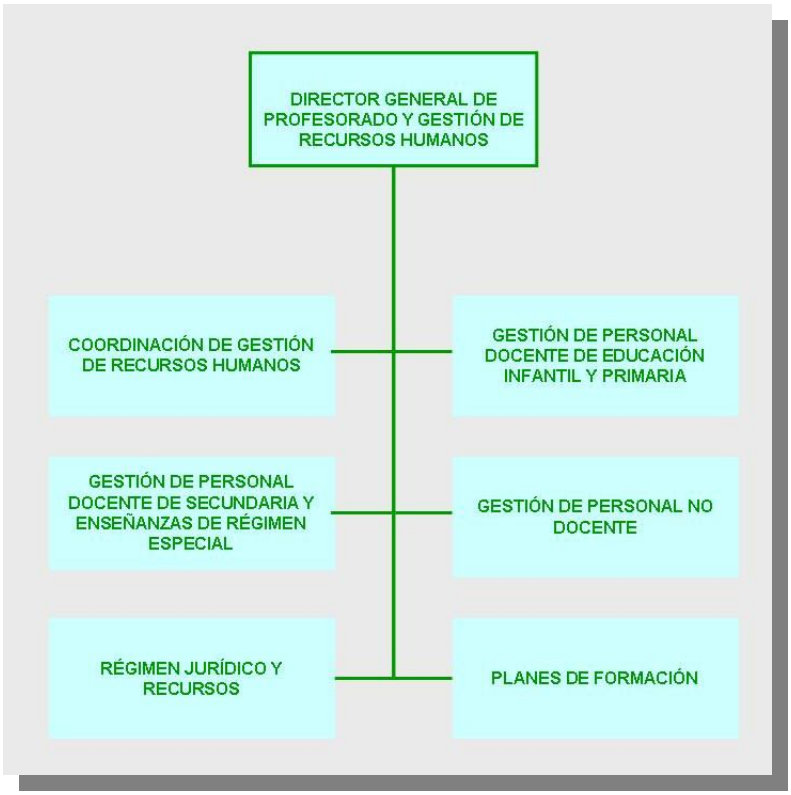


Figura V. 3. Organigrama de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos

Según lo anterior, la formación permanente del profesorado en Andalucía depende del Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.

V.4. SISTEMA ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Según el artículo 19.1 del primer Estatuto de Autonomía de Andalucía aprobado el 20 de octubre de 1981 (ley Orgánica 6/1981), la Comunidad Autónoma de Andalucía es competente en materia de regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades y por tanto a ella corresponde la regulación de la formación del profesorado, que es considerada por otra parte como materia de atención prioritaria en la política educativa andaluza, según consta en normativas publicadas con posterioridad.

> En el ejercicio de esas competencias, el Gobierno de la Junta de Andalucía, desde que se inició el traspaso de las competencias en materia de educación a nuestra Comunidad Autónoma, ha establecido como objeto de atención prioritaria de su política educativa la formación del profesorado como instrumento fundamental al servicio de la calidad de la educación (Decreto 110/2003, de 22 de abril).

En 1986 la Administración Autonómica, en respuesta a la democratización del sistema educativo, creó los Centros de Profesores, como plataformas estables para la formación, la innovación y el intercambio de información pedagógica y para facilitar la formación de equipos de estudio y trabajo. Su institucionalización como espacios de encuentro y debate, permitió el desarrollo de distintas modalidades de formación generadas en y para los propios centros docentes.

Posteriormente, a nivel nacional, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) reconoce la formación del profesorado como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y también como una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En respuesta a lo anterior en 1992, se pone en marcha el primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado, en el marco de una política educativa dirigida a la modernización y democratización de los centros. Para promover la formación se estableció un sistema de incentivos que favorecía el interés por la formación, hecho éste que provocó un tremendo aumento de la demanda de formación.

Posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC, 1995), establece que los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad, impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativa.

En Andalucía través del Decreto 194/1997, de 29 de julio, se creó el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, definido como instrumento de apoyo general al sistema educativo, y se establecieron las condiciones institucionales y de espacios y tiempos que harían posible la atención a las crecientes demandas de formación del profesorado.

En el año 2002 la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), dedica el Capítulo I de su Título IV a la formación del profesorado, estableciendo que las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y profesoras. Asimismo, las Resoluciones, Recomendaciones y Directivas de la Unión Europea sobre igualdad, así como el compromiso del Gobierno de la Junta de Andalucía con estas políticas comunitarias, se plasman en la creación de la Unidad de Género, y se determina la conveniencia de adoptar medidas encaminadas a conseguir una representación equilibrada de las profesoras en los espacios de decisión en materia de formación. Se aprueba de esta forma el Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el nuevo Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

> El desarrollo del II Plan persigue que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se ocupe de facilitar apoyo y recursos, y de propiciar plataformas para potenciar que sea el propio profesorado el artífice de respuestas singulares a las variadas demandas que, en tiempos de rápidos cambios, se plantean a la educación (Decreto 110/2003, de 22 de abril).

De esta forma el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería de Educación a través del que se determinan las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender a las necesidades de formación y actualización del profesorado. Su finalidad será promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.

La normativa actualmente vigente respecto a la Formación del profesorado en la Comunidad Autónoma Andaluza se recoge en el Cuadro V.4[29]:

- Orden de 6-9-2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales (BOJA 8-10-2002)
- Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 25-4-2003).
- Orden de 9-6-2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 26-6-2003).
- Orden de 9-6-2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 26-6-2003)

Cuadro V.4. Normativa vigente en Andalucía en materia de formación del profesorado

El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado está organizado en una red de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación, coordinados a nivel regional a través de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos y, en cada provincia, por la correspondiente Delegación Provincial de esa Consejería.

Se constituirán Comisiones Provinciales de Formación del Profesorado, así como La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado que serán los órganos de asesoramiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Se aplicarán criterios de paridad entre los sexos entre las personas que participen en el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado establecerá los principios y objetivos del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, fijando las líneas de actuación en esta materia, así como las directrices para el funcionamiento de los Centros del Profesorado. A su vez, el Plan Andaluz de Formación del Profesorado se concretará en los Planes Provinciales de Formación, que integrarán los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado de la provincia y las iniciativas de la Comisión Provincial de Formación.

El Plan Andaluz de Formación del Profesorado será aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia, mientras los titulares de las Delegaciones Provinciales aprobarán los correspondientes Planes Provinciales de Formación. A propuesta de cada Delegación Provincial, se nombrará a un Coordinador o Coordinadora Provincial de Formación, que quedará adscrito al Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial.

Según el punto 3 del Artículo 5 del Decreto 110/2003, de 22 de abril, serán funciones del Coordinador o Coordinadora Provincial de Formación las siguientes:

a) Elaborar las propuestas de Planes Provinciales de Formación, así como impulsar su desarrollo, una vez aprobados.

[29] Los datos se han tomado de Averroes, Red telemática educativa de Andalucía, en la página web http://www.juntadeandalucia.es/averroes/

b) Informar a la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de los Planes Provinciales de Formación, para su conocimiento y asignación del presupuesto.

c) Promover el desarrollo autónomo de los Centros del Profesorado de la provincia.

d) Coordinar los Centros del Profesorado de su ámbito territorial con el Servicio Provincial de Inspección de Educación y con los Equipos de Orientación Educativa de la provincia.

e) Velar por la adecuación de los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado de la Provincia y de los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado a los principios y objetivos marcados en el Plan Andaluz de Formación.

f) Colaborar en el seguimiento del desarrollo de los Planes Provinciales de Formación, supervisar la adecuada gestión de los recursos asignados a los mismos y elaborar la Memoria Anual de Formación de la provincia

g) Colaborar con entidades e instituciones que promuevan la formación del profesorado en el ámbito de la provincia, especialmente con las universidades públicas andaluzas.

h) Aquellas otras que, en el ámbito de sus competencias, le sean encomendadas por la persona titular de la Delegación Provincial de Educación.

Nos interesaremos ahora por conocer la realidad a nivel formal de los Centros de Profesorado en Andalucía, como instituciones encargadas de la gestión y organización de la formación permanente del profesorado en el ámbito de actuación de cada uno de los centros

V.4.1. LOS CENTROS DE PROFESORADO EN ANDALUCÍA

Según el Artículo 8 del Decreto 110/2003, de 22 de abril, *los Centros del Profesorado son las unidades de la Consejería de Educación y Ciencia encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado en su zona geográfica de actuación.* Corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación, la creación y supresión de los Centros del Profesorado.

En el Cuadro VII.5 se recogen los Centros de Profesorado en Andalucía:

PROVINCIA	CENTRO DE PROFESORADO
ALMERÍA	Almería
	El Ejido
	Cuevas de Almanzora-Olula del Río
CÁDIZ	Cádiz
	Jerez de la Frontera
	Villamartín
	Algeciras – La Línea
CÓRDOBA	Córdoba
	Peñarroya - Pueblonuevo

PROVINCIA	CENTRO DE PROFESORADO
	Priego - Montilla
GRANADA	Granada
	Motril
	Guadix
	Baza
HUELVA	Huelva – Isla Cristina
	Bollullos - Valverde
	Aracena
JAÉN	Jaén
	Linares - Andújar
	Úbeda
	Orcera
MÁLAGA	Málaga
	Marbella - Coín
	Ronda
	Antequera
	Vélez - Málaga
SEVILLA	Sevilla
	Castilleja de la Cuesta
	Osuna Écija
	Alcalá de Guadaira
	Lebrija
	Lora del Río

Cuadro VII.5. Red de Centros de Profesorado en Andalucía

El Artículo 9 del Decreto 110/2003, de 22 de abril, recoge las funciones de los Centros de Profesorado en Andalucía, que son las que siguen:

a) Desarrollar el Plan Andaluz de Formación en su zona de actuación, a través de los Planes de Actuación del Centro del Profesorado y las iniciativas provinciales.

b) Promover en su zona de actuación, la creación y desarrollo de Grupos de Trabajo, favoreciendo la relación e intercambio entre sí, de forma que se facilite la consolidación de redes de comunicación profesionales amplias.

c) Apoyar las iniciativas de formación de los centros educativos, Gupos de Tabajo y profesores y profesoras de su zona de actuación, facilitando los recursos necesarios y prestando la colaboración oportuna.

d) Establecer espacios de encuentro del profesorado para facilitar el intercambio de experiencias y la difusión del conocimiento.

e) Colaborar con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación del profesorado y realizar propuestas en este sentido.

f) Promover y desarrollar la formación del Equipo Asesor de Formación del Centro del Profesorado.

g) Realizar procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de su servicio.

h) Elaborar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado.

i) Aquellas otras, relacionadas con las anteriores, que les sean atribuidas por la Consejería de Educación y Ciencia, en el ámbito de sus competencias.

Asimismo, el Decreto 110/2003, de 22 de abril reconoce que los Centros del Profesorado tendrán autonomía pedagógica y de gestión y contarán con los recursos necesarios, y la colaboración de aquellas personas, profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la formación del profesorado, que se estime preciso. Cada Centro de Profesorado elaborará su Plan de Actuación, que recogerá el conjunto de medidas previstas para desarrollar en su zona de actuación el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Dicho Plan será elaborado por el Equipo Asesor de Formación, coordinado por su director o directora y aprobado por el Consejo de Centro.

Los Centros del Profesorado contarán con los siguientes órganos de gobierno:

a) Unipersonales: director o directora y subdirector o subdirectora.

b) Colegiados: Consejo de Centro y Equipo Asesor de Formación.

En el mencionado Decreto se reconocen al Equipo Asesor de Formación las siguientes funciones:

a) Elaborar la propuesta del Plan de Actuación del Centro del Profesorado, atendiendo a las necesidades de mejora que resulten de las evaluaciones realizadas y teniendo en cuenta los diferentes niveles de experiencia profesional del profesorado de la zona de actuación del Centro del Profesorado.

b) Organizar y desarrollar las actuaciones recogidas en el Plan de Actuación del Centro del Profesorado, así como realizar el seguimiento y evaluación de las mismas.

c) Generar dinámicas de formación en los centros de la zona de actuación del Centro del Profesorado para impulsar la mejora de las prácticas educativas.

d) Facilitar apoyo y asesoramiento a las iniciativas de formación de los centros docentes, Grupos de Trabajo y profesorado de su zona de actuación, proporcionando información y recursos.

e) Crear espacios de encuentro entre profesores y profesoras, Grupos de Trabajo y otros colectivos para fomentar la cooperación y el desarrollo de redes profesionales en temas de interés educativo.

f) Desarrollar estrategias para la difusión del trabajo, las iniciativas y experiencias del profesorado de su zona de actuación.

g) Elaborar, a partir de la reflexión sobre su propia práctica, la propuesta de Memoria del curso del Centro del Profesorado.

h) Elaborar propuestas de formación permanente para el mejor ejercicio de la función asesora.

i) Elegir a sus representantes en el Consejo de Centro.

Observamos que la modalidad de Grupo de Trabajo se repite con frecuencia en las normativas que regulan la formación del profesorado en Andalucía. Nos interesaremos ahora por conocer más en profundidad esta modalidad formativa.

V.4.2. LOS GRUPOS DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y LAS REDES PROFESIONALES

La Orden de 6 de septiembre de 2002, establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado en Andalucía, con el objetivo de promover la formación en Grupos de Trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales. Dicha Orden reconoce que la formación en Grupos de Trabajo ha ocupado un lugar destacado en la formación del profesorado andaluz, tanto por su contribución a la mejora de la práctica educativa, como por el elevado grado de implicación y compromiso del profesorado.

> Los grupos de trabajo se han revelado como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, desde itinerarios flexibles, permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional. Avanzando en esta línea, parece conveniente definir mecanismos encaminados a estimular, apoyar y reconocer la participación del profesorado en grupos de trabajo, a la vez que hacer partícipe al conjunto de la comunidad educativa de los conocimientos que estos grupos generan (Orden 6 de septiembre de 2002, BOJA número 118, p. 19495).

El profesorado que se organiza en un Grupo de Trabajo tendrá como finalidad el desarrollo de un proyecto de trabajo común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional, con la finalidad de mejorar su práctica docente, producir conocimiento educativo y construir comunidad de aprendizaje. Se consideran Grupos de Trabajo aquellos formados por al menos tres profesores o profesoras de cualquiera de los niveles educativos, en situación de activo, destinados en centros docentes públicos.

Los Grupos de Trabajo se adscribirán al Centro de Profesorado en cuyo ámbito de actuación se encuentre el centro de destino de la persona que lo coordina, pudiéndose solicitar apoyo externo para conseguir un mejor funcionamiento. Según su nivel de experiencia o desarrollo profesional, podrán dirigir su actividad tanto a niveles iniciales de formación colaborativa, como a avanzar y profundizar en los niveles más experimentados a través de la innovación y la investigación educativas.

Los Centros de Profesorado deberán planificar las actuaciones que se consideren más oportunas para proporcionar a los Grupos de Trabajo de su zona apoyo y asesoramiento específico y adecuado a las necesidades de cada grupo, así como para facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias entre ellos, de tal forma que se propicie su integración en redes de colectivos profesionales. También promoverán la formación permanente de sus equipos asesores para un mejor desarrollo de sus funciones.

Los Centros de Profesorado certificarán al profesorado de su ámbito de actuación la participación en Grupos de Trabajo. Paralelamente los Grupos de Trabajo

podrán solicitar voluntariamente al Centro de Profesorado al que estén adscritos la valoración cualitativa de la actividad realizada, constando su resultado en la certificación correspondiente.

Los Centros de Profesorado promoverán la formación de redes de profesionales en el campo de la educación. La Orden de 6 de septiembre de 2002 entiende por redes de profesionales *los vínculos estables de comunicación e intercambio de ideas e informaciones que se establecen entre profesores, profesoras y grupos de trabajo, con el fin de favorecer mayor fluidez en la difusión de experiencias y conocimientos, así como la actualización y construcción de nuevos saberes educativos (Artículo séptimo, punto 2 de la Orden de 6 de septiembre de 2002).*

La creación y consolidación de estas redes será un objetivo preferente que tratará de dar continuidad a la creación de Grupos de Trabajo, para lo que facilitarán su comunicación e intercambio.

a) Propiciar el intercambio de información y experiencias a través de encuentros, jornadas, espacios en internet, etc.

b) Elaborar y actualizar su página web, recogiendo y desarrollando a través de ella iniciativas que faciliten la comunicación entre grupos de trabajo y redes de colectivos profesionales, así como la difusión del conocimiento que generan, sus experiencias y producciones.

Cuadro. V.6. Medidas que deberán adoptar los Centros de Profesorado para facilitar la creación de redes profesionales.

Deducimos de lo anterior que la Comunidad Autónoma andaluza se hace eco de la importancia de la creación de redes para el intercambio de conocimientos, el trabajo colaborativo y, en definitiva, el enriquecimiento muto del profesorado a través del fomento de redes profesionales en nuestra Comunidad, gestionadas por las instituciones de formación permanente del profesorado, es decir, los Centros de Profesorado.

Por otra parte la importancia concedida a los Grupos de Trabajo como modalidad de formación que surge de los intereses del propio profesorado, consideramos viene a demostrar la atención que desde las instituciones de formación debe prestarse a las necesidades formativas expresadas por el propio profesorado. Con los datos que se tienen no se puede asegurar que esta atención haya sido suficiente, sin embargo al menos, se han tenido en cuenta otras necesidades que no surgen de la Administración.

V.4.3. EL II PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

En el Boja de 26 de junio de 2003 se publica la Orden de 9 de junio de 2003 por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en Andalucía. Los objetivos de dicho Plan son:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.

- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

El II Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado contempla que la formación ha de adecuarse a los diferentes grados de experiencia profesional. De esta forma, para docentes experimentados se propone facilitar un marco para el intercambio con otros colegas, y para quienes tienen un largo recorrido, se propone convertir su experiencia en productos comunicables, e impulsarles a compartir su experiencia a través de la tutorización y acompañamiento, la creación de redes estables, y el contacto con la investigación escolar para facilitar la imbricación teoría-práctica.

Se propone que cualquier modalidad de formación, ha de promover itinerarios flexibles que aprovechen al máximo los recursos materiales y humanos que el propio proceso genera. El desarrollo profesional se entenderá tanto en su dimensión individual, como colectiva. Para ello se propone favorecer el intercambio entre redes y centros.

Los contenidos de la formación se han de organizar en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional y *la metodología formativa ha de basarse en el trabajo cooperativo con ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones* (Punto 5.4 de la Orden de 9 de junio de 2003, BOJA de 26 de junio).

Para conseguir lo anterior se propone convertir en eje de la formación las habilidades que promuevan el sentido reflexivo, ético y deliberativo de la práctica docente, y por ello se fomentará la realización de proyectos de innovación e investigación y planes de mejora, así como la implicación del profesorado en Grupos de Trabajo. Asimismo se valorará e impulsará la colaboración de aquellos sectores universitarios vinculados a una investigación educativa comprometida con la mejora de la práctica escolar.

Para atender a las nuevas necesidades de formación del profesorado es necesario dar un impulso al protagonismo de los Centros del Profesorado como espacios de encuentro, comunicación de experiencias y desarrollo profesional docente, que promueva iniciativas horizontales. Por esta razón, se considera crucial el papel de los Centros del Profesorado en la dinamización de la mejora de las prácticas, por lo que es necesaria su mayor presencia en los centros educativos, conectando grupos y experiencias o promoviendo la creación de redes, entre otras intervenciones. Se reconoce, sin embargo, que los Centros del Profesorado deben ser diversos como lo es la extensión y características de las zonas, así como los colectivos a los que atienden, y la experiencia acumulada por cada uno de ellos, por lo que cada centro irá creando su perfil diferenciador.

La Orden contempla igualmente que las asesorías se irán configurando con perfiles generalistas, por etapas, de acuerdo con los requerimientos del modelo de formación de este Plan.

Queda recogido en la Orden de 9 de junio de 2003 que los Centros del Profesorado podrán contar con la colaboración de profesores/as colaboradores. Los profesores o profesoras colaboradores serán personas de reconocido prestigio por su trayectoria docente y de compromiso con la mejora de la enseñanza y compartirán su horario de dedicación en tareas docentes y de formación. Se proponen como medidas en relación a la red de formación las que se recogen en el Cuadro V.7:

1) Dar prioridad estratégica a la formación continua del personal de la red de formación, especialmente en relación con las tareas relacionadas con el asesoramiento y dinamización de grupos de trabajo (colectivos de innovación, experimentación, planes de mejora, etc.).
2) Apoyo a la creación de redes de asesores y asesoras.
3) Ajustar los planes de acción de los Centros del Profesorado al curso académico.
4) Apoyo al diseño y desarrollo del plan de acción anual de los Centros del Profesorado.
5) Organización de encuentros de Centros del Profesorado para promover el intercambio de experiencias.
6) Mejora de la coordinación de los Centros del Profesorado, con la Inspección y los Equipos de Orientación Educativa, incluyendo esta actividad como función prioritaria de la Coordinación Provincial de Formación.
7) Creación de foros de discusión por internet.
8) Creación de la figura de *colaborador/a de formación* con profesorado de reconocido prestigio por su trayectoria docente y de compromiso con la mejora de la enseñanza, que participe en tareas de asesoramiento, especialmente en actividades del nivel inicial.
9) Creación de una base de datos o banco de recursos para poner a disposición de los centros educativos y del profesorado información sobre experiencias, materiales didácticos, proyectos educativos y planes de mejora que se estén desarrollando, iniciativas de grupos de trabajo, profesores y profesoras expertos, etc.
10) Atención especial a la formación permanente de los orientadores y orientadoras de centro, equipos directivos y de coordinación pedagógica, con el fin de incorporarlos a la tarea de reconocimiento y dinamización del profesorado
11) Potenciación del uso de internet entre los Centros del Profesorado y entre éstos, los grupos de trabajo, colectivos innovadores, de investigación, experimentación, y mejora, ensayando modelos de asesoría online.
12) Creación de espacios específicos de comunicación e intercambio entre el profesorado novel (web, encuentros, redes, etc.).
13) Elaboración del «mapa innovador de la zona» en la base de datos que hemos venido mencionando en apartados anteriores.
14) Simplificación de las tareas y procedimientos administrativos, facilitando, entre otras cuestiones, el uso de internet, modificando el sistema de gestión económica y de acreditación, etc.

Cuadro V.7. Medidas propuestas en el II Plan de Formación Permanente del Profesorado Andaluz en relación a la red de formación.

Al analizar las prioridades que se establecen para la red de formación andaluza, observamos en el punto 10 del cuadro anterior, la importancia que se

concede, entre otros a la formación de equipos directivos, con objeto de reconocerlos en su labor y dinamizar sus actuaciones.

Es un objetivo del II Plan de Formación Permanente del Profesorado Andaluz establecer conexiones sólidas entre la formación inicial y permanente del profesorado, por lo que se propone vincular de manera estable a equipos de profesores y profesoras universitarios con colectivos de profesorado innovador y con redes de experimentación e investigación escolar y, por otro, facilitar que las prácticas de enseñanza del alumnado y los primeros años del profesorado novel sean realizadas en contextos innovadores.

A través de la evaluación se contempla en el II Plan de Formación Permanente del profesorado Andaluz que es necesario impulsar procesos de análisis y reflexión sobre las actuaciones llevadas a cabo, que permitan formular propuestas encaminadas a la mejora de estas actuaciones y de los resultados educativos. La evaluación del Plan Andaluz de Formación del Profesorado, combinará las siguientes estrategias:

- Seguimiento de los programas y convocatorias específicas que desarrollan el Plan Andaluz de Formación del Profesorado, por parte de los órganos responsables de su gestión.
- Análisis de los informes y memorias realizados por los grupos y el profesorado participante en estas actividades.
- Autoevaluación de los CEP y análisis de las memorias anuales que resultan de esta autoevaluación.
- Evaluación externa del sistema de formación, realizada por equipos de expertos a través de convocatorias públicas.

También en el BOJA de 26 de junio de 2003 se aprueba la Orden de 9 de junio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. En esta Orden se establecen fundamentalmente aspectos formales sobre los Planes Provinciales de Formación, su evaluación, así como la Comisión Evaluadora, que no consideramos de interés para el presente trabajo.

V.4.4. EL AULA VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANDALUZ

La Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, organiza y gestiona la llamada *Aula Virtual de formación del profesorado*[30].

En la interfaz de dicho Aula Virtual se comunica al internauta la posibilidad de obtener formación a través de internet, procedente de éste Aula Virtual, o de otras que puedan gestionar los Centros de Profesorado. En la interfaz de dicho Aula Virtual aparece información sobre cómo acceder al Aula, respondiendo a los siguientes apartados:

[30] http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado/

- Qué es el Aula Virtual
- Quién puede acceder
- Alta en el Aula Virtual
- Matriculación en un curso

El concepto de Aula Virtual explícito en la página web de Formación del profesorado andaluz es el siguiente:

> Es un espacio de teleformación destinado a la realización de actividades de formación del profesorado. Está gestionada por la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, como responsable de la formación del personal docente andaluz.

Se aclara en el mencionado espacio que los cursos del Aula Virtual están organizados por los Centros del Profesorado y por las diversas Direcciones Generales de la Consejería de Educación. Cada curso tendrá un procedimiento de solicitud de inscripción que divulgarán sus organizadores. Una vez haya sido admitido en un curso, el interesado deberá disponer de un usuario de la aplicación Séneca[31] o una cuenta de correo electrónico corporativo de la Junta de Andalucía. En caso de no contar con ninguno de ellos el Administrador del curso le podrá gestionar la creación de un usuario para la participación en el mismo.

Se aclara también que para poder participar en un curso del Aula Virtual es necesario darse de alta como usuario o usuaria de la misma y se especifican los pasos a seguir[32].

[31] Programa de gestión de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

[32] Acceder a la página principal del Aula Virtual:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado

- En la columna de la izquierda aparece un *módulo* denominado **Entrar**. Escribir en la casilla correspondiente al *Nombre de Usuario* el usuario de Séneca o del correo corporativo (la dirección de correo *hasta* la @ excluida). Escribir en la casilla *Contraseña* la de Séneca o correo corporativo.
- Si se está utilizando el usuario de correo corporativo la inscripción estará completa y aparecerá de nuevo la página de inicio, con un mensaje en la esquina superior derecha que indicará *Usted está en el sistema como + nombre y apellidos*.
- Si se está utilizando Séneca aparecerá la ficha de datos personales y se le solicitará que introduzca una dirección de correo electrónico válida. Escríbala, localice al pie de la página el botón *Actualizar datos* y haga clic en él.
- Le aparecerá un mensaje indicando que se le ha enviado un correo electrónico de confirmación a la dirección indicada. Cierre la sesión en el Aula Virtual haciendo clic en el enlace *Salir* que aparece a continuación de su nombre y apellidos en la parte superior derecha de la pantalla.
- Se abre el buzón de correo, se localiza el mensaje enviado y se hace clic en el enlace que aparece. Se abrirá automáticamente el navegador web y mostrará un mensaje indicando que ha sido aceptado (en inglés). Se hace clic en el botón *Continuar*. Se le pedirá que se identifique con su usuario y contraseña y se le mostrará su ficha personal. Ahora podrá elegir entre hacer clic en la pestaña *Editar* para completar su ficha con datos opcionales (como por ejemplo, su foto o su descripción) o hacer clic en el enlace *Inicio*, que aparece en la parte superior izquierda, para volver a la página inicial del Aula Virtual.

A partir de enero del año 2010 se recoge un nuevo mensaje en el Aula Vurtual para el acceso a la plataforma de teleformación:

> Todos los usuarios del Aula Virtual que accedan con su usuario de Séneca sólo podrán hacerlo con el identificador IDEA, y **NO** con el antiguo usuario. Si tiene problemas para conocer su identificador IDEA acceda a Séneca. Si no puede acceder al Aula con el nuevo identificador IDEA y la contraseña de Séneca, contacte con nosotros a través del correo electrónico: aulaformacionprofesorado.ced@juntadeandalucia.es

Una vez que se está registrado como usuario o usuaria del Aula Virtual se puede participar en los cursos que se imparten en la misma, previa matricula. Se diferencian dos sistemas de matriculación:

- Matriculación automática: El administrador del curso gestiona la matriculación
- Matriculación manual: Si el administrador del curso facilita una *clave de acceso* para el curso, debe seguir los pasos que se especifican hasta llegar a la matriculación.

Una vez aclarados los pasos a seguir para darse de alta en el Aula Virtual o matricularse en los diferentes cursos que se impartan a través de la misma, aparece un sistema de cuatro categorías, con sus correspondientes hipervínculos:



Figura V. 4. Categorías del Aula Virtual de formación del profesorado.

En la categoría *Profesorado y Gestión de Recursos Humanos* existe una subcategoría *Función directiva* que acoge el Aula Virtual del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar.

V.5. LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA.

El Decreto 59/2007, de 6 de marzo (BOJA número 59 de 23 de marzo), señala que el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, en Andalucía, favorecerá el acceso a la dirección del profesorado más idóneo para desarrollar un proyecto educativo basado en la participación democrática de toda la comunidad educativa, en el conocimiento del propio centro docente y su entorno y en la consecución de los objetivos que el director o directora proponga en el programa de dirección.

> Dicho proceso debe permitir seleccionar a las candidaturas más idóneas profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa (Artículo 2, punto 1 del Decreto 59/2007 de 6 de marzo).

Este mismo Decreto establece que las personas que presenten candidatura y sean seleccionadas deberán superar un Programa de Formación Inicial de carácter teórico-práctico cuya duración, organización, contenidos y criterios de evaluación serán determinados por Orden de la persona titular de la Consejería de Educación a propuesta de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Actualmente estas competencias corresponden a la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.

La formación inicial de los directores y directoras de centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está regulada por la Orden de 20 de junio de 2007 (BOJA número 140, de 17 de julio). Dicha Orden establece que una vez publicadas por parte de las Delegaciones Provinciales de Educación, los listados con las candidaturas para el ejercicio de la dirección, la Consejería de Educación, a través de la Dirección General competente en la materia, hará pública la relación de personas seleccionadas que deban realizar el Programa de Formación Inicial, así como de los Centros del Profesorado que les corresponden como sede de la formación. De igual modo queda recogido que el Programa de Formación Inicial comenzará en la segunda quincena del mes de abril del año de la convocatoria, y se prolongará hasta el mes de junio del año siguiente. Las personas seleccionadas tendrán un nombramiento como director o directora en prácticas durante el tiempo que ejerzan la función directiva, mientras desarrollan el Programa de Formación Inicial y hasta la superación del mismo. La formación podrá ser pospuesta previa autorización de la Delegación Provincial de Educación competente.

Serán los Centros del Profesorado designados como sedes, los que organizarán el Programa de Formación Inicial, en colaboración con el Coordinador o la Coordinadora Provincial de Formación. En el desarrollo de dicho programa se combinarán sesiones de trabajo presenciales con actividades prácticas, para lo cual se habilitará una plataforma con un curso de formación online.

V.5.1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

Los objetivos y contenidos del Programa de Formación Inicial para la dirección en Andalucía, según la Orden de 20 de junio de 2007, se recogen en el Cuadro V.8.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
• Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan. • Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas. • Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección. • Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección.	• Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar. La educación que imparten las instituciones escolares difiere de la familiar y la no intencional porque es un servicio público que ha de satisfacer los derechos de igualdad y justicia distributiva, materializados en el principio de comprensividad; la dirección escolar ha de garantizar su aplicación mediando entre las familias, la sociedad civil y los poderes públicos. • Proyección normativa en la enseñanza escolar La estructura del sistema educativo español diferencia entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria. La normativa básica estatal y autonómica tiene implicaciones en el desarrollo organizativo de estos centros, estableciendo posibilidades y límites a su autonomía. • La organización del centro escolar. La regulación del funcionamiento organizativo de los centros escolares se expresa en el Reglamento Orgánico de los Centros. Existen también subculturas que manifiestan ámbitos y tareas no sujetos a regulación normativa. Una tercera dimensión de las organizaciones se refiere a la tecnología y el uso de los recursos. • El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento. La distribución escolar de los conocimientos recurre a formatos basados en diferentes criterios de asignación de tiempos y espacios a las actividades y a la función tutorial. La evaluación de los aprendizajes supone una serie de condiciones y produce efectos personales, organizativos y sociales. Los proyectos curriculares representan los modos específicos de articular la selección, distribución y valoración de los conocimientos escolares. • Los sujetos escolares. Hacer posible el desarrollo del alumnado supone reconocer sus derechos y obligaciones, explicitando los criterios para su escolarización, su asignación a centros y su agrupamiento dentro del centro. La profesionalidad docente y su trabajo colaborativo exigen coordinación entre un profesorado también sujeto a derechos y obligaciones sobre los que procede formular juicios de valor. • La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano. La participación de nuevos actores educativos, cuyo valor incrementan las «Escuelas de madres y padres», responde al compromiso de colaboración con las familias y al protagonismo de los centros escolares en un desarrollo de la comunidad orientado a la redistribución de recursos sociales. La plasmación de dicha exigencia se cifra en el reconocimiento a los Consejos Escolares de competencias, diferenciadas por ámbitos. • La dirección como construcción de sentido. La pluralidad de metas asignadas a los centros escolares exige una dirección coherente que asuma la interlocución social. La legitimidad del director o la directora deriva de cómo se asocie su formulación legal a distintos modelos de definición de tareas y representación institucional. La opción por un equipo directivo conduce a explicitar criterios para componerlo y pautas para su funcionamiento colegial. • Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar. Aplicación al ámbito escolar de diferentes modelos e instrumentos de gestión: Planificación, programación general y memoria anual del Centro; coordinación y sus órganos; comunicación y relaciones interpersonales y con otros organismos; gestión del personal, docente y no docente; gestión de los

OBJETIVOS	CONTENIDOS
	recursos materiales (dotación e inventarios); aplicaciones informáticas para la gestión económica y administrativa. • Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos. La presencia de la diversidad en los centros escolares puede generar problemas de convivencia o conflictos cuya resolución exige identificarlos y caracterizarlos adecuadamente. Existen también vías alternativas de modulación de tiempos y espacios que pueden prevenir su aparición. La elaboración de un Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros permite acordar lo uno y lo otro, fijándolo normativamente. • Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático. Las respuestas institucionales a los derechos de los agentes sociales suponen mecanismos de control adecuados a cada ámbito de la gestión. La evaluación va más allá del control al pronunciarse acerca del valor o el mérito de las actuaciones de la institución educativa. • Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar. La dificultad de definir las «buenas prácticas» conduce a explicitar criterios que definan la calidad educativa. Los diferentes modelos orientados a la mejora de la escuela contemplan la participación de la comunidad en la promoción de innovaciones y la gestión de unos cambios cuya necesidad puede detectarse a través de mecanismos de autoevaluación escolar. • Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad. La coeducación como una práctica educativa para favorecer la igualdad entre los sexos en el contexto escolar y necesaria para el desarrollo humano pleno y equitativo.

Cuadro V.8. Objetivos y contenidos del Programa de Formación Inicial para la dirección en Andalucía

Al analizar los objetivos del Programa de Formación Inicial de directores y directoras en Andalucía, llegamos a la conclusión de que dichos objetivos podrían resumirse en dos principales, que vienen a recoger aspectos que ya se apuntaban desde el campo científico (Antúnez, 2004, 2007; Biaín y Fernández, 2007; Cantón, 2004b; Escamilla, 2006; Gairín, 1995, 2003, Gimeno, 1995, entre otros):

- Adquirir conocimientos para iniciase en la dirección y comprender la realidad de los centros, así como habilidades y destrezas para intervenir sobre ellos y mejorarlos.
- Intercambiar conocimientos y buenas prácticas con otros compañeros y compañeras en el ejercicio de la dirección, fundamentalmente a través del uso de redes.

V.5.2. COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y TUTELA

La formación inicial de directores y directoras será coordinada por un coordinador o coordinadora pedagógico para cada provincia andaluza, nombrado a propuesta de cada Delegación Provincial, entre directores o directoras de centros docentes públicos con experiencia en el ejercicio de la función directiva, inspectores o inspectoras de educación, y profesorado universitario con experiencia en el tema. Además de estos, participarán también en la formación inicial de los nuevos directores o directoras, personas con experiencia en la dirección de centros, que ejercerán su

tutela. Hemos de señalar que en este punto de nuevo se recogen en la Comunidad andaluza la recomendaciones que se hacen desde la comunidad científica respecto a la importancia de que colegas con experiencia participen como mentores en la formación de compañeros y compañeras que se incorporan a un nuevo desempeño profesional (Bolam, 1995; Grisaleña y Campo, 2007b; López Yáñez, 1996; Sánchez Moreno, 1993; Vélaz, 2009)

Según la Orden de 20 de junio de 2007 (Boja número 140 de 17 de julio), la formación inicial de los directores y directoras comprenderá:

- Participar en Grupos de Trabajo con compañeros y compañeras y personas que tutelen la formación.
- Reunirse periódicamente con la persona que ejerza la tutela.
- Asistir a los cursos, jornadas y encuentros que organice el Centro del Profesorado.
- Participar en redes profesionales de dirección.

Observamos que se propone desde la normativa hacer uso de diferentes modalidades formativas, tal y como se recomienda desde la literatura consultada sobre formación de directivos (Biaín y Fernández, 2007; Fernández Serrat, 2002a; Gairín 1995, 2003, entre otros).

En el Artículo 2 punto 4 de la Orden de 20 de junio de 2007 se recoge que *en todas estas actividades y, especialmente, en los grupos de trabajo, participarán también miembros de los equipos directivos.* A nuestro parecer, al insistirse en la participación especialmente en una modalidad, así como no recoger *todos los miembros del equipo directivo*, no se deja suficientemente claro que todo el equipo debería participar en toda la formación, como se apunta desde el campo científico (Antúnez, 2007; Escamilla, 2006; Gairín, 1995, 2003; Zaitegi y Muñoz, 2007, entre otros).

La persona que ejerza la coordinación pedagógica de formación para la dirección deberá asumir las siguientes funciones según el Artículo 3, punto 2 de la Orden de 20 de junio de 2007 (Boja número 140 de 17 de julio):

- Elaborar, diseñar y realizar el seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los Centros del Profesorado asignados en su provincia.
- Presentar la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras y a quienes ejerzan su tutela.
- Intervenir en la selección de las personas que ejercerán la tutela de los directores y las directoras.
- Realizar el seguimiento del programa de formación online y participar en la plataforma.
- Evaluar, junto con el resto de miembros que forman parte de la Comisión Provincial de Evaluación para la formación inicial, a los directores y las

directoras en formación.

Por su parte las personas que ejerzan la tutela de los directores y directoras en prácticas deberán asumir las siguientes funciones, según el Artículo 4, punto 2 de la Orden de 20 de junio de 2007 (Boja número 140, de 17 de julio):

- Asesorar al director o la directora en formación en la planificación y organización del inicio de curso en el centro que dirige, en cuestiones como: distribución de grupos, organización de matriculación, previsión de profesorado, etc.
- Participar o coordinar los Grupos de Trabajo formados por los directores y las directoras en formación.
- Intervenir en las actividades formativas previstas en el Programa de Formación Inicial.
- Dinamizar la participación de las personas tuteladas en la plataforma online e intervenir en la misma.
- Realizar reuniones periódicas de seguimiento con los directores y las directoras en formación.
- Elaborar un informe de valoración individualizado de los directores y las directoras bajo su tutela, tomando como referente lo dispuesto en el Anexo 2 de la propia Orden.

La labor desempeñada por las personas encargadas de la coordinación pedagógica y la tutela, según los Artículos 3 y 4 respectivamente, de la Orden de 20 de junio de 2007, *será reconocida como mérito específico en las convocatorias y concursos dirigidos al personal docente, a los efectos legalmente establecidos*. También serán remuneradas, de acuerdo a lo establecido en la Orden de 8 de marzo de 2005, por la que se aprueba el baremo para la remuneración del personal dependiente de la Consejería de Educación que colabore en actividades de formación dirigidas al profesorado de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios, y otras actividades análogas.

V.5.3. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

La Orden de 20 de junio de 2007 recoge que en cada Delegación Provincial de Educación se creará una Comisión Provincial de Evaluación de la formación inicial para la dirección, que estará presidida por el Delegado o la Delegada Provincial de la Consejería de Educación o persona en quien delegue. Dicha Comisión estará constituida, según el Artículo 6 de la mencionada Orden, por:

- La persona titular de la Jefatura de Servicio de Ordenación Educativa de la provincia correspondiente.
- Un inspector y una inspectora de educación que hayan intervenido en el desarrollo del programa de formación inicial.
- Un director y una directora de centro docente público dependiente de la Consejería de Educación.

- Un director o una directora de Centro del Profesorado de la provincia, designados por la persona titular de la Delegación Provincial de Educación.
- La persona o personas que hayan realizado la coordinación pedagógica de formación para la dirección en la correspondiente provincia.
- El Coordinador o la Coordinadora Provincial de Formación.

Serán funciones de dicha Comisión, según el punto 3 del Artículo 6, las siguientes:

- Valorar el ejercicio de la función directiva realizado por el director o la directora a lo largo de todo el proceso de su programa de formación inicial.
- Notificar a las personas interesadas el resultado de la evaluación y elaborar el listado de aquellos directores y directoras en formación que superen el programa de formación inicial, para su posterior nombramiento.
- Resolver, en primera instancia, las alegaciones y reclamaciones que se presenten.

Para la realización de la evaluación del periodo de formación la Comisión Provincial de Evaluación deberá considerar:

- Una Memoria de dirección, en la que el director o la directora en formación incluirá:
  - Valoración de la formación recibida, en la que haga referencia a las diferentes actividades realizadas: Jornadas, Cursos, Grupos de Trabajo, intervención en la plataforma, etc.
  - Reflexión sobre sus actuaciones en el ejercicio de la función directiva durante ese período.
  - Relación de dicho ejercicio con los planteamientos recogidos en el proyecto de dirección que presentó inicialmente.
- Informes sobre el ejercicio de la función directiva, según aspectos recogidos en la Orden de 20 de junio de 2007 (Boja número 140, de 17 de julio), y emitidos por:
  - La persona que ha ejercido la tutela.
  - El Consejo Escolar del centro.
  - El inspector o la inspectora de referencia.
  - La dirección del Centro del Profesorado a cuya zona de actuación pertenezca el centro donde ejerce la dirección el director o la directora en formación.

Los criterios de evaluación *se relacionan con la capacidad del director o la directora en formación para desarrollar las competencias y funciones previstas en la legislación actual y más en concreto, impulsar la innovación y mejora de los procesos de organización y funcionamiento del centro y de las prácticas educativas* (Anexo 2 de la Orden de 20 de junio de 2007, Boja número 140 de 17 de julio). Dichos criterios se recogen en el Cuadro V.9:

- Coordina la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Curricular y el Plan Anual del Centro.
- Intensifica el funcionamiento de los órganos de gobierno, coordinando las actuaciones del equipo directivo, del Claustro de Profesorado y del Consejo Escolar.
- Ejerce la dirección pedagógica y la coordinación docente, impulsando el trabajo en equipo de profesores y profesoras, apoyando sus iniciativas y distribuyendo tareas y responsabilidades de manera equilibrada.
- Promueve la implicación del profesorado en su formación y perfeccionamiento, fomenta su participación en actividades de innovación educativa y estimula la difusión de las experiencias y buenas prácticas que se realizan en el centro.
- Organiza la oferta educativa del centro de manera que se tengan en cuenta las necesidades de todo el alumnado, especialmente de aquellos alumnos y alumnas que tienen mayores dificultades.
- Fomenta la reflexión sobre las consecuencias metodológicas y sociales de la organización de los espacios y los tiempos y establece criterios pedagógicos para su aplicación en el centro.
- Organiza y gestiona los recursos humanos, materiales y económicos de manera adecuada a las características del centro y procura una utilización intensiva de los mismos.
- Promueve la existencia de normas de convivencia claras y consensuadas para abordar la resolución pacífica de los conflictos.
- Promueve las prácticas coeducativas y genera iniciativas que favorezcan la igualdad entre los sexos en el desarrollo del proyecto educativo y en las relaciones dentro de la Comunidad escolar.
- Impulsa las evaluaciones externas, las del propio centro y su profesorado, promoviendo la formulación de propuestas de mejora en relación con las mismas.
- Favorece la apertura del centro a su entorno, así como la colaboración recíproca entre el centro y otros centros educativos, organismos, instituciones y entidades del entorno.
- Toma iniciativas para aunar los intereses de los distintos sectores de la comunidad educativa y favorecer un buen clima de relaciones interpersonales.
- Estimula la creación de asociaciones de alumnos y alumnas y de padres y madres del alumnado, y toma medidas para favorecer su participación en la vida del centro.

Cuadro V.9. Criterios para la valoración del ejercicio de la función directiva durante el periodo de formación

Los directores y las directoras en formación que sean declarados Aptos tras la valoración por la Comisión Provincial de Evaluación del Programa de Formación Inicial, recibirán el nombramiento definitivo por un periodo de cuatro años. Quedan exentas de realizar el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar los candidatos que hayan ejercido la función directiva, entendiéndose sólo el cargo de director o directora, durante, al menos dos años, de los que uno será ininterrumpido. También quedarán exentas las personas que hayan ejercido el cargo de coordinador, coordinadora o responsable de un centro de educación de personas adultas durante, al menos, dos años, de los que uno será ininterrumpido. Aquellas personas acreditadas para el ejercicio de la dirección que no la hubieran ejercido o la hayan ejercido por un periodo inferior a dos años, quedarán exentas de los cursos, Jornadas

y encuentros, aunque podrán acudir de forma voluntaria.

En la Figura V.5 se presentan los Servicios y personas responsables de la evaluación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía

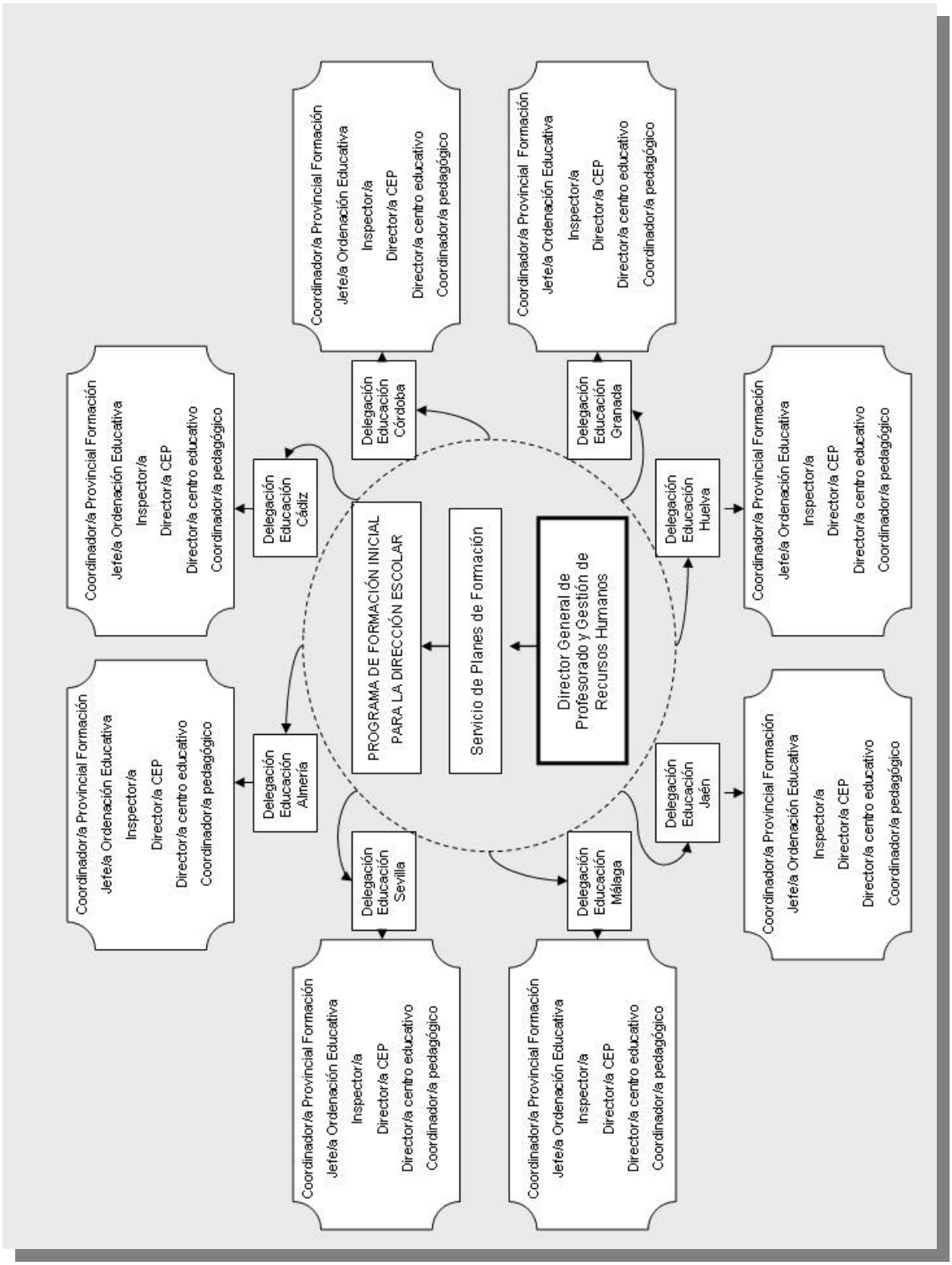


Figura V.5. Servicios y personas responsables de la evaluación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía.

V.6. CONCLUSIONES

Desde la Sección de Planes de formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se regula el II Plan de Formación Permanente del Profesorado andaluz, en el que observamos destaca la inquietud por fomentar la formación del profesorado a través de Grupos de Trabajo, así como la realización de Planes de mejora, y Proyectos de innovación e investigación en los centros, con la intención de dar respuesta a las necesidades de formación planteadas desde el propio profesorado, constituido en colectivos más o menos numerosos. Se pretende también fomentar la comunicación e intercambio de experiencias entre el profesorado, así como compartir recursos y material elaborado a través de la creación de redes.

Para dar respuesta a lo anterior se proponen medidas que afectan a la organización de los procesos de formación, así como a las instituciones y personas que deben coordinar y gestionar dicha formación, es decir los Centros de Profesorado y los asesores y asesoras.

Por otra parte se regula en Andalucía la selección y nombramiento de directores y directoras, tomando como referencia la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), así como la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007). También se regula en el año 2007 el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar.

Observamos, al analizar los aspectos formales de dicho programa, que existe cierta ambigüedad respecto a la participación de los equipos directivos en el mismo, dado que no se recoge claramente la necesidad de que todo el equipo directivo participe en toda la formación inicial para la dirección escolar.

Respecto a las modalidades de formación propuestas desde la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula el Programa de Formación Inicial de directores y directoras, consideramos acertada la combinación que se plantea, dado que desde la literatura especializada ya se apuntaba la necesidad de combinar modalidades.

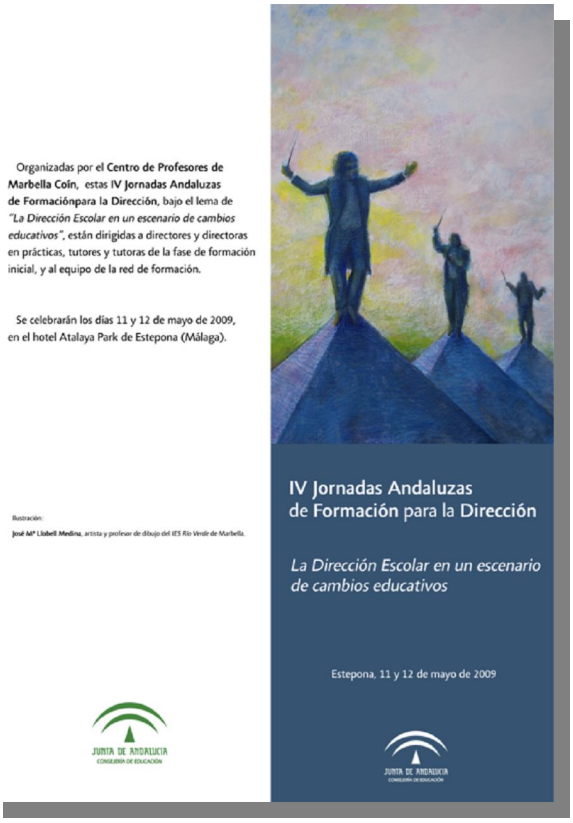
Consideramos muy importante la incorporación de directores y directoras expertos que ejercerán la tutela de los nuevos directores y directoras, al proceso de formación, aunque teniendo en cuenta nuestra consideración de que debería incorporarse todo el equipo directivo al proceso de formación inicial para la dirección escolar, el proceso de tutela o mentorazgo debería ir más bien dirigido a todo el equipo directivo. Consideramos también acertada la existencia de un coordinador o coordinadora pedagógico que pueda servir de enlace entre todos los sectores afectados en el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar.

Las asociaciones de directores y directoras que existen en Andalucía consideramos que son una consecuencia lógica de los avances en la profesionalización de la dirección escolar. Su existencia se justifica por la necesidad de encontrar cauces no formales para la comunicación y coordinación de las demandas y necesidades de los directivos, y de los centros docentes, así como su planteamiento a instancias oficiales.

Por otra parte, a tenor de los datos, parece que en Andalucía no hay candidatos y candidatas suficientes para ocupar la dirección escolar de los centros educativos, aunque las cifras no son alarmantes si se comparan con otras Comunidades Autónomas españolas. Los datos reflejan una escasa participación femenina en los puestos de dirección, fundamentalmente de mujeres jóvenes y con hijos pequeños, sobre todo en los centros grandes, que debería ser tenida en cuenta por la Administración educativa. Es necesario incentivar a este colectivo para acercarnos a la pretendida paridad.

Las cifras insuficientes de candidatos voluntarios a ocupar la dirección escolar y la necesidad de nombramientos extraordinarios de directores y directoras por parte de la Administración, nos lleva a plantearnos la necesidad de que el Programa de Formación Inicial sea también obligatorio para los candidatos nombrados de esta forma. Nuestra propuesta la justificamos en que el 37,1% de los directores y directoras andaluces durante el curso 2006/2007 pudieron ejercer la dirección escolar sin formación alguna para el desempeño del cargo, puesto que al ser nombrados sin ser candidatos voluntarios no tenían obligación de cursar el Programa de Formación Inicial.

Todos los nuevos equipos directivos deberían entender la formación inicial como un beneficio que proporciona la Administración educativa, y pone al servicio de la dirección de los centros educativos, de los propios centros, y por tanto de la sociedad en general. Dicho beneficio debería ser ofertado a todas y todos los miembros de los equipos directivos y sin lugar a dudas, debería ser aceptado por todos los equipos directivos para conseguir una mejor escuela.



BLOQUE TERCERO:

LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez hemos realizado la fundamentación teórica de nuestro tema de estudio, pasamos a desarrollar la investigación propiamente dicha. Describiremos ahora el proceso seguido en la misma, los sujetos que han participado, los instrumentos que hemos utilizado, así como el proceso de análisis de datos que hemos realizado, tomando siempre como referencia los objetivos que nos propusimos en el Capítulo primero de nuestro trabajo, así como el conocimiento teórico que ahora tenemos sobre el tema.

Definida en pocas palabras, una investigación es un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto (McMillan y Schumacher, 2007, p. 11). Es necesario aclarar de qué forma asumimos ese proceso sistemático de recogida de datos, así como los procedimientos para su análisis. Por esta razón, antes de desarrollar toda la parte práctica de la investigación, procederemos a realizar una fundamentación del marco teórico en el que la propia investigación se sustenta. Partiremos para ello del análisis de las diferentes maneras de que disponíamos para acercarnos al conocimiento de la realidad y concluiremos con las razones que nos han inducido a optar por un enfoque integrador o multidisciplinar.

VI.1. ENFOQUES TÓRICOS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; LA OPCIÓN MULTIPARADIGMÁTICA

Creemos conveniente, antes de entrar en la descripción del proceso seguido en nuestra investigación, avanzar en el conocimiento teórico de los diferentes enfoques metodológicos con que nos encontramos en investigación educativa. Tradicionalmente se ha hecho la distinción entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Reichard y Cook (1979) citados por Goetz y Lecompte (1988, p. 73) destacan, sin embargo, que la división de la ciencia social en los paradigmas cuantitativo y cualitativo es una dicotomización injustificada de los diseños de las investigaciones. Más bien el paradigma cualitativo atrae a quienes piensan que la realidad es cambiante y que la investigación debe analizar procesos, mientras que los que suponen la realidad como algo fijo que se puede predecir, se sentirán inclinados por el paradigma cuantitativo.

En la actualidad, a esta dicotomización tradicional en investigación educativa, se añade una corriente denominada perspectiva crítica que va ocupando progresivamente un lugar cada vez más destacado.

Soltís (1984) justifica la necesidad de estudiar en la tradición filosófica las diferentes perspectivas existentes en la actualidad en investigación educativa. Este autor señala que durante el siglo XX han dominado tres corrientes filosóficas en investigación educativa: el empirismo lógico, cuyas fuentes son el positivismo o neopositivismo; la teoría interpretativa cuyas fuentes son la fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico; y la teoría crítica alentada por el neomarxismo. Sin embargo, la situación actual queda definida por la coexistencia de los tres enfoques en investigación educativa.

Cada una de las teorías presenta diferentes maneras de proceder que a su vez son consecuencia de los presupuestos filosóficos que inspiran cada corriente. Procederemos por tanto a un análisis de los fundamentos de cada una de ellas.

a) En enfoque positivista.

El positivismo ha sido la corriente intelectual más influyente en el pensamiento occidental durante todo el siglo XIX. Hunde sus raíces en el empirismo inglés y en autores como Francis Bacon. Según Colás y Buendía (1998) la influencia del positivismo en su aplicación a las ciencias sociales implica los siguientes postulados:

- Los objetos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- Toda ciencia se plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Todo lo anterior se verá reflejado en cuestiones clave para la ciencia. De este modo, para los positivistas la realidad se presenta como tangible y fragmentable y por ello habrá de estudiarse en sus manifestaciones más externas, existiendo la posibilidad de observar y medir sus elementos. Como criterio básico en la investigación se asume la coincidencia de resultados con otros trabajos similares. La finalidad de la ciencia será conocer y explicar la realidad con el objeto de dominarla y controlarla. La explicación científica de un proceso educativo puede permitir predecir su aparición y adoptar los medios necesarios para controlar la práctica (Colás y Buendía, 1998, p. 45)

El interés del positivismo por el control y la manipulación lleva a desarrollar un sistema particular para generar el conocimiento que parte de la confección de hipótesis a través de un procedimiento hipotético-deductivo y la contrastación mediante la observación y experimentación. Las teorías generadas tienen un carácter normativo ya que permiten establecer generalizaciones aplicables a cualquier contexto.

En los estudios se pone especial interés en evitar la influencia del investigador o investigadora y se prefiere el uso de pruebas estandarizadas en las que la interacción investigador-sujeto investigado es mínima.

Según las mencionadas autoras (p. 47) al positivismo se han hecho objeciones como:

- La historia de la ciencia revela que los factores sociales y subjetivos desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento.
- Su planteamiento de que las teorías científicas pueden ofrecer explicaciones científicas de la situaciones que se dan educación, permitiendo con ello tomar decisiones objetivas que orienten posibles líneas de acción, es contradictorio con el hecho de que en cualquier tipo de acción subyacen determinados valores. Las finalidades educativas por otra parte son inestables, se han de considerar en continua transformación.

Otros autores como Manicas y Secord (1983) o Carr y Kemmis (1988) insisten en la necesidad de contemplar la individualidad en las explicaciones y predicciones, hecho que diferencia las ciencias de la educación del resto de ciencias sociales.

Por nuestra parte observamos que optar por este enfoque supondría fijarnos únicamente en los externo y visible, en la parte formal del objeto de estudio, olvidando factores para nosotros fundamentales como los valores e intenciones que subyacen en las actuaciones de los sujetos o las interacciones que se establecen entre los mismos.

b) El enfoque interpretativo.

Este enfoque, de larga tradición en ciencias sociales, hunde sus raíces en la hermenéutica con que los teólogos protestantes del siglo XVII denominan al sistema de interpretación de la Biblia, diferente al eclesiástico. La expansión de esta metodología permite convertirla en alternativa a los planteamientos positivistas, aunque no comienza a implantarse como modelo de investigación sociológica hasta

que las críticas al positivismo se hacen más acuciantes, en los años 1960 a 1980 (Carr y Kemmis, 1988).

Las fuentes de este enfoque son muy variadas: la fenomenología, el historicismo, el interaccionismo-simbólico, entre otras. Todas ellas se integran en torno al intento de comprender los significados de las acciones humanas, dando por tanto cabida al contrario que el positivismo, a los valores e intenciones de los sujetos, así como a las relaciones e interacciones que se producen entre ellos y también con el investigador o investigadora. Algunas ideas que asume el enfoque interpretativo son:

- La conducta humana es compleja y por tanto es imposible explicarla de la misma forma que se hace con los fenómenos en ciencias naturales.
- Las teorías son relativas, ya que los valores de las sociedades cambian con el tiempo.
- La ciencia no es algo abstracto sino que depende del contexto social donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

En la corriente interpretativa la realidad se entiende como algo intangible y múltiple que solamente puede ser estudiada de forma holística o global. En estas circunstancias no será posible la predicción ni el control. Por esta razón la finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la propia acción educativa. Se pretende llegar de este modo a lo más profundo de las intenciones de los sujetos para llegar a captar las relaciones internas. En esta situación se reconoce de manera explícita la influencia de los valores en la investigación: delimitación del problema, metodología, contextos y conductas, entre otros.

En el enfoque interpretativo el investigador o investigadora interacciona e influye con el objeto de investigación, se implica en las relaciones humanas, facilitándose observaciones participantes.

Desde esta perspectiva no se busca la generalización del conocimiento. Erickson (1989) señala que la investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas y específicas universalidades a través del estudio y comparación de estudios de casos. De esta forma pretende diferenciar lo que es específico de las situaciones y lo que es generalizable a otras.

Las teorías que se generan tienen un carácter orientativo, poseen una referencia situacional. Autores y autoras como Goetz y Lecompte (1988) señalan su carácter *inductivo* ya que las teorías se desarrollan desde abajo a través de la interconexión de muy diversos tipos de evidencias empíricas. Estas autoras señalan otras características como su carácter *generativo*, ya que, utilizan los datos como fuente de evidencia para descubrir constructos y proposiciones. Se refieren a su carácter *constructivista* dado que los constructos o categorías de análisis emergen en el curso de la observación y descripción a través de procesos de abstracción, y se refieren a su carácter *subjetivo*, ya que tienen el propósito de reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar y analizar la realidad.

A este enfoque interpretativo podría hacerse como crítica fundamental que aunque tiene en cuenta los valores e intenciones individuales, ignora las ideologías y la lucha por el control del poder que ejercen determinados grupos sociales. Esta carencia, detectada por algunos, dio lugar a la aparición de la corriente crítica.

En nuestro trabajo, considerando la importancia que atribuimos a los valores que subyacen en las actuaciones de las personas, el enfoque interpretativo será el enfoque dominante en la investigación.

c) El enfoque crítico

Este enfoque tiene su origen en la escuela de Frankfurt y tiene su apogeo entre 1965 y 1975. Surge como una alternativa a la fenomenología y al neopositivismo. Según Colas y Buendía (1998, p. 51) las características más relevantes de este enfoque son:

- Ni la *ciencia,* ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana y que adquieren su forma por las condiciones históricas y sociales. El conocimiento que ofrece la ciencia es uno, entre otros.
- El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que responde a un determinado interés humano, al que presta su servicio. El interés *emancipador*, uno de los intereses que guían la actividad humana, pretende la autonomía racional liberadora del hombre. Esta autonomía se conseguirá mediante la capacitación de los individuos para participar y transformar la sociedad. En el conocimiento emancipador adquieren gran importancia la relación entre hechos, valores y múltiples formas del contexto histórico social. La misión de las ciencias críticas es sacar a la luz las causas subyacentes a las limitaciones sociales que vienen impuestas, con objeto de superar los problemas sociales.
- La metodología que se propugna es la crítica ideológica y también se incorporan procedimientos del psicoanálisis.

Desde el punto de vista crítico la realidad es dinámica y evolutiva y los sujetos son elementos activos en la construcción de esa realidad. La ciencia no sólo tratará de comprender la realidad, sino que también contribuirá a transformarla. La investigación será el medio que permitirá a los individuos conocer su realidad y tratar de transformarla.

Los valores ocupan un lugar importante, ya que cualquier conocimiento y cualquier ciencia llevan implícitos una ideología que la justifica y racionaliza.

La reflexión es imprescindible para la producción de cultura científica. Todos los hechos son analizados desde una perspectiva teórica y práctica. La acción es la base de la teoría y hace posible la conciencia crítica y el desarrollo cultural. La teoría en la ciencia social crítica exige la participación del investigador o investigadora en la acción social, es decir, que los participantes se conviertan en investigadores.

Una vez analizados los distintos puntos de vista desde los que cada enfoque analiza la realidad, así como los distintos objetivos que pretende conseguir cada uno de ellos, estamos en condiciones de destacar nuestra preferencia por un enfoque multiparadigmático en la investigación, que permitirá la integración de paradigmas. Como señala Popkewitz (1988, p. 85): *Los distintos paradigmas pueden permitirnos comprender mejor el todo social y la relación de sus elementos con él, así como reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la tarea científica. En este sentido estoy dispuesto a adoptar una perspectiva liberal- democrática frente al problema de la ciencia social.* En la misma línea se manifiestan Hassard y Pym (1990) cuando señalan que para la teoría organizativa es interesante optar por un discurso multiparadigmático, que se construye sobre la base de la negación de superioridad o inferioridad entre paradigmas, de cara a la comprensión de fenómenos complejos. Esta misma línea es defendida por Coronel (1998) cuando señala la conveniencia de optar por un enfoque multidisciplinar para acercarse al conocimiento de las organizaciones.

Nuestro acercamiento a la realidad desde un punto de vista multidisciplinar nos permitirá conocer el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, haciendo uso de las aportaciones de cada una de ellas y neutralizando a su vez, con el uso combinado, sus puntos débiles. Como punto de partida señalaremos que concebimos la realidad educativa en general, y en particular la acción directiva, como una realidad compleja, consecuencia de la propia complejidad de la escuela en que ésta se desarrolla y de los diferentes marcos contextuales y referenciales de los sujetos que construyen dicha realidad educativa. A una realidad compleja no podemos aproximarnos desde un solo ángulo, pues su conocimiento sería así parcial; es necesario asumir el conocimiento de esta realidad desde una opción paradigmática integradora que nos permita el conocimiento más pleno del objeto de estudio. De esta forma, el acercamiento desde una perspectiva global, facilitará el análisis de la formación inicial de los directores y directoras escolares, donde se han de conjugar las necesidades y exigencias de la sociedad, del sistema educativo y de la escuela, y también las necesidades de los propios afectados, los directores y directoras escolares.

VI.2. EL MARCO METODOLÓGICO; APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Nos corresponde ahora en este punto de la investigación describir el proceso metodológico que hemos seguido a lo largo de nuestro estudio, comenzando con la justificación de la opción u opciones paradigmáticas que hemos adoptado para llegar hasta los objetivos de la investigación que nos proponíamos al principio de nuestro trabajo.

De acuerdo con Cohen y Manion (2002, p. 71*): Por métodos entendemos esa gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción.*

Estrechamente ligadas al concepto de método se hallan las técnicas. *Nosotros entendemos por técnicas las formas y modalidades en las que se pueden concretar*

cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación (Colás y Buendía, 1998, p. 62). Lo anterior genera como consecuencia la posibilidad de identificar tantas técnicas como operaciones o etapas sean necesarias. Así habrá técnicas de muestreo, de recogida de datos o de análisis de datos, entre otras. Mientras las técnicas tienen un carácter más específico y particular, los métodos son más globales.

Teniendo en cuenta que los métodos se refieren a técnicas y procedimientos empleados en el proceso de obtención de datos, el objetivo de la metodología está, según Cohen y Manion (2002) en ayudarnos a entender, en los términos más amplios posibles, el proceso científico en sí mismo, no los resultados. Comenzaremos por tanto por comprender y justificar el enfoque o enfoques paradigmáticos desde los que se afronta la investigación.

No fue sencillo en nuestro caso posicionarnos por un paradigma de investigación, ya que nuestro objetivo era generar conocimiento que pudiera aplicarse a toda la realidad andaluza respecto a la formación inicial para la dirección escolar. La dispersión geográfica de los sujetos objeto de estudio, a lo largo y ancho del territorio andaluz, así como la variedad de objetivos planteados, aconsejaban el empleo tanto de elementos cuantitativos, como cualitativos con objeto de obtener los resultados más completos.

Nuestra intención era obtener datos de un número amplio de sujetos dispersos por numerosas poblaciones de las ocho provincias andaluzas, de tal forma que con su información pudiéramos obtener un panorama lo más fiel posible de la situación de la formación inicial para la dirección escolar en todas y cada una de estas provincias. Nos interesó conocer también la opinión de expertos y expertas en dirección escolar y formación para la dirección, españoles y españolas, a su vez dispersos por toda la población española, así como las normativas que regulan la formación inicial para la dirección escolar en todas las Comunidades Autónomas. Ante esta situación, clasificamos por sectores la población objeto de estudio y nos damos cuenta de lo siguiente:

- Para los sectores más numerosos y dispersos se nos hace necesario recurrir a instrumentos de corte cuantitativo; esta opción es compatible con el objetivo de investigación, ya que nuestra intención en este caso es obtener evidencias empíricas de los expertos, tutores y directores sobre la formación inicial para la dirección escolar. En estos casos nos interesan opiniones de grupos.
- Con los sujetos de sectores menos numerosos en cambio, y con un papel relevante en el diseño de la formación inicial para la dirección escolar[33] no podemos utilizar este tipo de instrumentos, ya que de estas personas esperamos conocer los valores que subyacen en sus actuaciones, cómo interpretan la realidad o cómo asumen su función, cuáles son los significados que adquiere para ellos esa realidad, y el entramado de relaciones que establecen. Consideramos necesario en este caso recurrir a instrumentos de

[33] La información la extraemos de la normativa andaluza por la que se regula la formación inicial para la dirección escolar (Orden de 20 de junio de 2007), analizada en la fundamentación teórica.

corte cualitativo. Así obtendremos las opiniones de los sujetos individualmente considerados.

Pretendemos por tanto en nuestro planteamiento metodológico la combinación de dos perspectivas con la intención de conseguir su máxima complementariedad:

- En primer lugar nos interesó conocer la opinión de una muestra de expertos españoles en dirección escolar y formación para la dirección. Obtendremos una visión empírica de la realidad desde la aportación de expertos a nivel nacional.
- En segundo lugar nos interesó conocer los aspectos formales de la formación inicial de directores y directoras en las Comunidades Autónomas, para lo que recurriremos a un análisis de los documentos que regulan dicha formación en cada una de ellas.
- Introduciéndonos luego en la realidad andaluza, de una parte nos interesa conocer la realidad de la formación inicial para la dirección escolar desde dentro, es decir desde la perspectiva de las personas directamente responsables de su organización, como son la técnica de la Consejería de Educación, los coordinadores y coordinadora pedagógicos para la formación inicial de cada provincia andaluza, los coordinadores y coordinadoras de formación, y los asesores y asesoras responsables de esta formación en cada uno los Centros de Profesorado, así como desde el contenido recogido en la plataforma virtual para la formación inicial. Esto nos permitirá conocer los valores que subyacen, el entramado de relaciones que se establece para organizar el proceso de formación inicial, y la manera peculiar que tiene cada provincia de responder a las demandas planteadas desde la Administración.
- Por otra parte nos interesó conocer de una manera empírica la opinión y valoración de las personas que han sido receptoras de este modelo de formación inicial, es decir los directores y directoras, formados durante el curso 2008/2009. También nos interesó conocer las opiniones y valoraciones de los directores y directoras que han ejercido su tutela. Desde ambas perspectivas se obtuvo una visión cuantitativa de la realidad.
- Por otra parte, nos interesó realizar un análisis de contenido de la plataforma virtual de formación de directores y directoras andaluces del curso escolar 2008/2009, en cuyos foros habrían podido participar todos y todas las personas que intervinieron en el proceso de formación inicial en Andalucía. Partimos de los mensajes de foros para realizar un análisis cualitativo de los mismos

Se combinaron por tanto en el estudio las técnicas cuantitativas y cualitativas, entendiendo que su complementariedad tanto en planteamientos, como en métodos, es posible y que además es el mejor camino para conseguir dar respuesta a los objetivos de la investigación. Entendemos que *las características del fenómeno educativo y social y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta donde podemos llegar en la aplicación de las distintas metodologías en cada una de las situaciones* (Arnal, 2003, p. 4). Como señalan Colás y Buendía (1998) la coexistencia de los distintos enfoques de investigación en la actualidad es la situación más habitual en investigación educativa. Así lo ve Gairín (2000a, p. 868):

Entendemos, por otra parte, que el proceso de investigación debe considerar la naturaleza compleja de la realidad, si quiere contribuir a mejorar el conocimiento científico. Dudamos así de la eficacia de investigaciones aisladas sobre aspectos aislados de la realidad y nos inclinamos por líneas de investigación que dirigidas a realidades específicas abarcan diferentes aspectos y son realizadas desde una perspectiva colaborativa y crítica.

Coincidimos con los planteamientos anteriores en que ningún enfoque aporta toda la verdad, ya que cada uno presenta ventajas e inconvenientes, por lo que la coexistencia y pluralidad de enfoques ofrece una visión más amplia de la misma, aportando las ventajas de cada uno y neutralizando los inconvenientes. El esquema general de la investigación se presenta en la Figura VI.1.

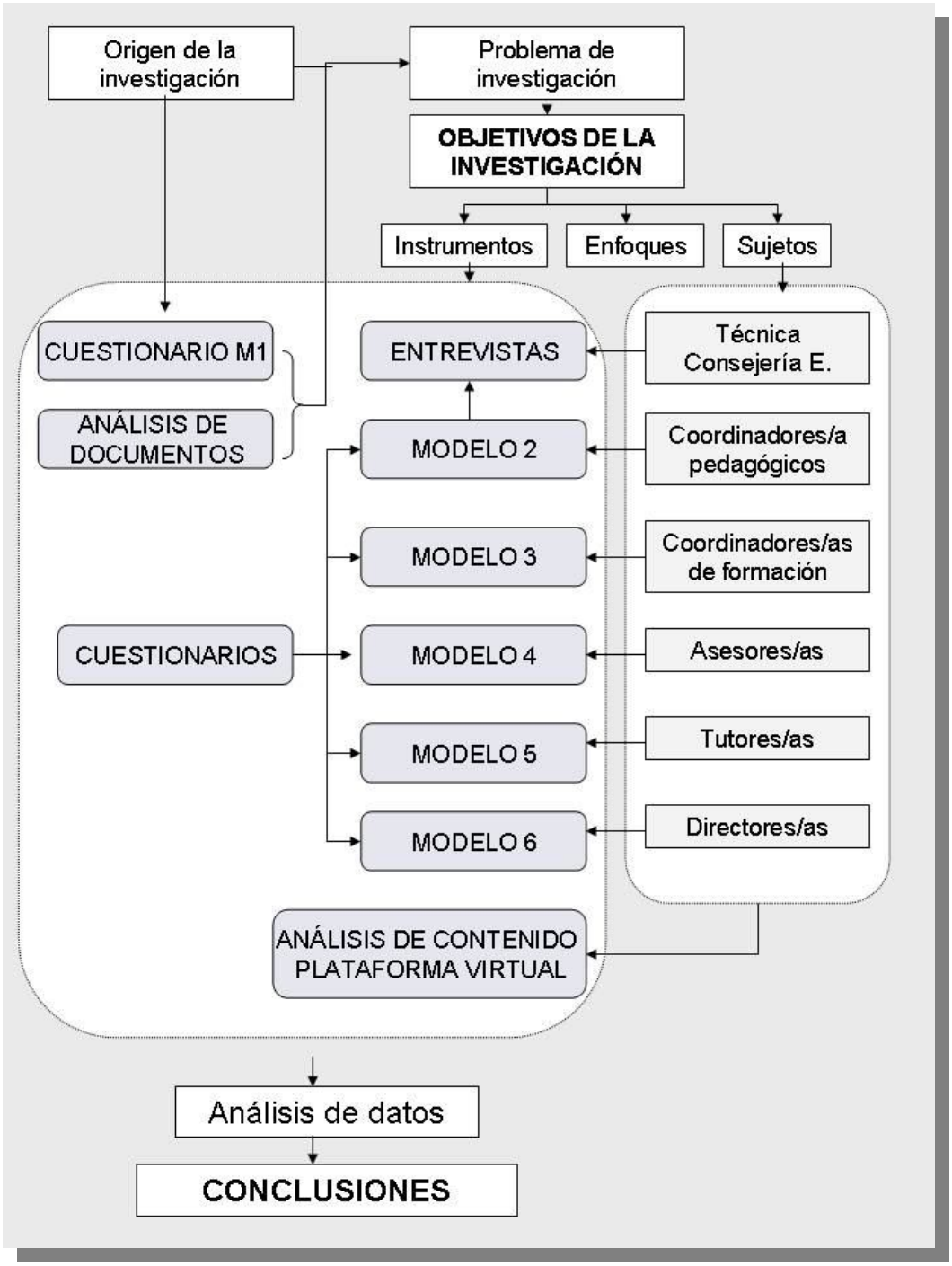


Figura VI.1. Esquema general de la investigación, e instrumentos empleados

En definitiva, en nuestra investigación se emplearán estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación, por lo que se manejarán datos duros y blandos, siguiendo la nomenclatura de Gil (1994); de una parte los datos duros, cuantificables, serán medidos y analizados a través de métodos estadísticos, y por otra parte los datos blandos, serán analizados a través de métodos cualitativos. Stromquist (1983) resume las aportaciones que la complementariedad de enfoques de investigación puede aportar a lo largo del proceso:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	APORTACIONES DEL ENFOQUE CUALITATIVO AL CUANTITATIVO	APORTACIONES DEL ENFOQUE CUANTITATIVO AL CUALITATIVO
Durante el diseño de la investigación	El uso combinado de entrevistas y observación puede ayudar a una adecuada selección de la muestra.	El uso previo del cuestionario puede contribuir a elegir los casos o situaciones más representativas.
Durante la recolección de datos	Pueden dar a conocer la receptividad de los sujetos a los instrumentos, los marcos de referencia o el vocabulario utilizado.	La utilización previa de los cuestionarios puede ayudar a evitar preguntas rutinarias en la entrevista o a identificar áreas que pudieran tener una incidencia especial en el contexto del estudio.
Durante el análisis de los datos	Las entrevistas pueden ayudar a confirmar los aspectos revelados por el cuestionario, ampliar determinados elementos identificados en el mismo, o a clarificar respuestas ambiguas y completar con explicaciones complementarias las relaciones cuantitativas.	La utilización del cuestionario puede ayudar a corregir la tendencia del observador de asumir que existe una congruencia entre los diferentes aspectos que son objeto de análisis. Otro aspecto es la comprobación de ciertas interpretaciones permitiendo la colección de datos de manera más sistemática y representativa.

Cuadro VI.1. Aportaciones entre los enfoques cualitativos y cuantitativos (Stromquist, 1983)

Teniendo en cuenta la variedad de objetivos de investigación, hemos considerado que optar por una metodología mixta que nos permitiera combinar técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas podría aportar ventajas a la propia investigación, ya que como señalan Cook y Reichardt (1986), ello permite:

- Poder dar respuesta a diferentes objetivos planteados.
- Fortalecer el uno al otro, brindando percepciones que no podrían hacer cada uno por separado.
- Triangulando a través de operaciones convergentes, contribuyendo así a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método.

Es nuestra intención ahora centrarnos en la investigación cualitativa, cuyo diseño ha guiado la investigación, aunque también se hayan utilizado técnicas de corte más cuantitativo. Creemos que estos instrumentos pueden ser valiosos en la

investigación cualitativa, siempre que en su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.185).

En nuestro caso el análisis de documentos oficiales ha permitido describir la realidad de la formación inicial para la dirección escolar en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Los instrumentos principales de recogida de datos sobre la realidad andaluza han sido los cuestionarios abiertos y entrevistas a los coordinadores pedagógicos y a la técnica encargada de la formación inicial para la dirección escolar en la Consejería de Educación, así como el análisis de contenido de la plataforma virtual. También han sido abiertos los cuestionarios de los coordinadores de formación y asesores de formación, que a su vez sirvieron para complementar los datos anteriores. El análisis de estos resultados permitió elaborar los cuestionarios cerrados para tutores y tutoras, así como directores y directoras.

Hemos utilizado cuestionarios cerrados para expertos, así como para tutores y directores por la dificultad para acceder a los sujetos, dada su dispersión geográfica; el cuestionario cerrado además, por ser más rápida su respuesta, facilita la participación de los sujetos en la investigación y al elevarse el número de participantes es posible una mayor generalización de los resultados.

Es fundamental por tanto, llegados a este punto, profundizar en el conocimiento de la investigación cualitativa cuyo diseño ha guiado nuestra investigación. Miles y Huberman (1994), consideran como características básicas de la investigación cualitativa o naturalista las que recogemos en el Cuadro VI.2:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son “típicamente banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar la forma en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna. Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellos.

Cuadro VI.2. Características básicas de la investigación cualitativa, según Miles y Huberman (1994)

Como aspectos comunes a la metodología cualitativa podemos citar los siguientes, de acuerdo con Guba y Lincoln, (1982, 1983) citados en Colás y Buendía, 1998, p. 250):

- Concepción múltiple de la realidad: Se asume que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente divergirán, por lo que no se determinará una única verdad ni será posible la predicción, ni el control de los hechos.
- Investigador y objeto de investigación están interrelacionados, interaccionando e influyendo mutuamente.
- El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales. A ello se llegará mediante el estudio de caso en profundidad y en detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes. Se pretende averiguar lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es único y específico de un contexto determinado.
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implicados en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

La investigación depende de los axiomas anteriores y como características específicas presentan Colas y Buendía (1998, p. 251):

- La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Los fenómenos se estudian en sus referencias espaciotemporales y en su contexto
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. De esta forma, puede recoger información simultánea sobre múltiples factores y puede captar el contexto de forma global.
- Incorporación del conocimiento tácito: Se entiende por tal el conocimiento de intuiciones, aprehensiones, o sentimientos que no se expresan de forma lingüística, pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo. Muchos de los matices de la realidad sólo se pueden conocer por esta vía.
- Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
- Muestreo intencional: la selección de la muestra no pretende seleccionar a la población para generalizar los resultados, sino generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales. Para esto la muestra se obtiene lo más general posible para obtener la máxima información de las múltiples realidades que puedan ser descubiertas.
- Análisis inductivo de los datos: En el análisis se describen situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones.
- La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori.
- El diseño de la investigación es emergente y en cascada, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación

- La metodología cualitativa se plantea criterios de validez específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

Hemos de destacar que con la investigación cualitativa no pretendemos llegar a abstracciones universales, sino diferenciar en nuestro estudio aquello que es generalizable a otras situaciones y aquello otro que es único y específico de una situación concreta (Erikson, 1989).

Al igual que Pérez Gómez (1998, pp. 61-62) pensamos que el conocimiento en ciencias sociales no puede ser más que una interpretación peculiar, más contrastada y mejor argumentada y elaborada, pero en conclusión, una interpretación provisional de una realidad que también es cambiante. El propio conocimiento de la realidad contribuye a su transformación; el conocimiento tampoco es estable porque forma parte de la propia realidad, es una construcción interesada de ella, y está condicionado por las tensiones e intereses que existen en ella. Así pues es difícil distinguir los límites entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto.

Aun teniendo en cuenta todas las ventajas que proporciona la metodología cualitativa, ha sido necesario en nuestra investigación conjugar instrumentos tanto cualitativos, como cuantitativos. De esta forma hemos utilizado las entrevistas, el análisis de contenido de la plataforma virtual de formación inicial y análisis de documentos, para la dirección escolar como instrumentos de corte cualitativo y los cuestionarios, tradicionalmente vinculados a modelos cuantitativos. Sin embargo, en nuestro caso de los seis modelos de cuestionarios utilizados, cuatro han sido de formato abierto y por tanto más propio de visiones cualitativas.

Lo anterior trae como consecuencia que aunque el diseño de la investigación sea cualitativo, ante la complementariedad de enfoques utilizada en nuestro estudio, hablemos de complementariedad metodológica al haber usado también métodos cuantitativos.

En resumen podemos decir, siguiendo a Stromquist (1983) que hemos realizado una combinación cualitativa/cuantitativa. Se ha utilizado la información y la ayuda que nos proporcionaron instrumentos cualitativos como las entrevistas y el análisis de contenido para seleccionar y elaborar elementos cuantitativos como los cuestionarios cerrados. La combinación de métodos nos ha permitido centrar nuestro tema de estudio.

VI.3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Comenzaremos recordando que el objetivo fundamental que pretendíamos con nuestra investigación era *Analizar e interpretar la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía, tomando como referencia la opinión de personas expertas, así como los programas del resto de Comunidades Autónomas españolas, con objeto de explorar nuevas propuestas de mejora, si fuese necesario, para conseguir una dirección de centros acorde a las exigencias de las competencias profesionales del cargo en la escuela actual.*

Para conseguir nuestro objetivo, posteriormente desglosado en el Capítulo primero en otros siete objetivos, se han desarrollado diferentes fases en nuestra

investigación. Si bien es cierto que en investigación cualitativa el proceso no es lineal, sino que una fase se superpone a la anterior y a su vez a la siguiente.

En la investigación cualitativa se da una gran diversidad metodológica. A esto hay que añadir que una de las características propias de algunos métodos cualitativos de investigación educativa sea la ausencia de un proceso de investigación en el que puedan identificarse una serie de fases o una secuencia de decisiones que siguen un orden establecido. Posiblemente estas circunstancias condicionen que el proceso de investigación cualitativa, por lo común no ha sido un tema objeto de atención prioritaria entre los investigadores que cultivan esta parcela del saber (Rodríguez, Gil y García, 1999). Los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.

Si entendemos el diseño en su acepción más amplia de *planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas* (Pérez Juste, 1985, p. 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la respuesta que se le da. Denzin y Lincoln (1994) señalan que el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

La investigación cualitativa parte de dos ideas fundamentales: por una parte considera que investigadores cualificados pueden informar con objetividad y precisión acerca de sus observaciones en el mundo social, así como de las experiencias de los demás; por otra parte, los investigadores se acercan a un individuo real que puede ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, etc. *Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 62). Estas dos ideas han llevado a los investigadores cualitativos a buscar un método que les permita registrar adecuadamente sus observaciones, así como exponer los significados que los sujetos ofrecen de sus experiencias.

La llegada del postestructuralismo pone sin embargo sobre aviso de que no hay observaciones objetivas ni un único método a través del cual se puedan captar las variaciones de las conductas humanas. Como consecuencia los investigadores despliegan una multitud de métodos para hacer más comprensibles las realidades objeto de estudio. A pesar de tal diversidad, se pueden encontrar elementos comunes que permiten hablar de un proceso de investigación cualitativa.

McMillan y Schumacher (2007) desarrollan las fases de la investigación cualitativa en un esquema que presentamos en la Figura VI.2.:

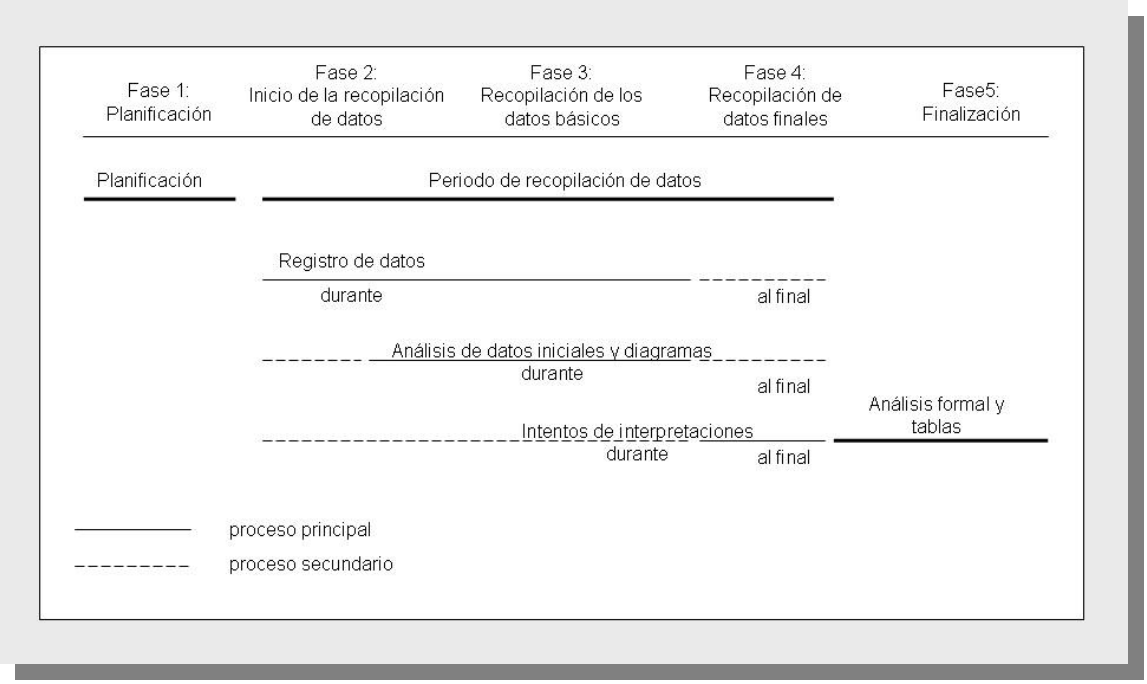


Figura VI.2. Fases de la investigación cualitativa según McMillan y Schumacher (2007).

Por su parte Rodríguez Gil y García (1999, p.63) señalan cuatro fases a seguir en la investigación, que se ajustan al proceso que también nosotros hemos seguido en nuestro estudio: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Estas fases las representan gráficamente e insisten en señalar que con ello tratan de expresar el carácter continuo del proceso de investigación, con fases que no tienen principio y final claramente definido, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante para tratar de dar respuesta a las cuestiones de la investigación. Siguiendo el esquema propuesto por estos autores desarrollaremos el proceso de nuestra investigación.

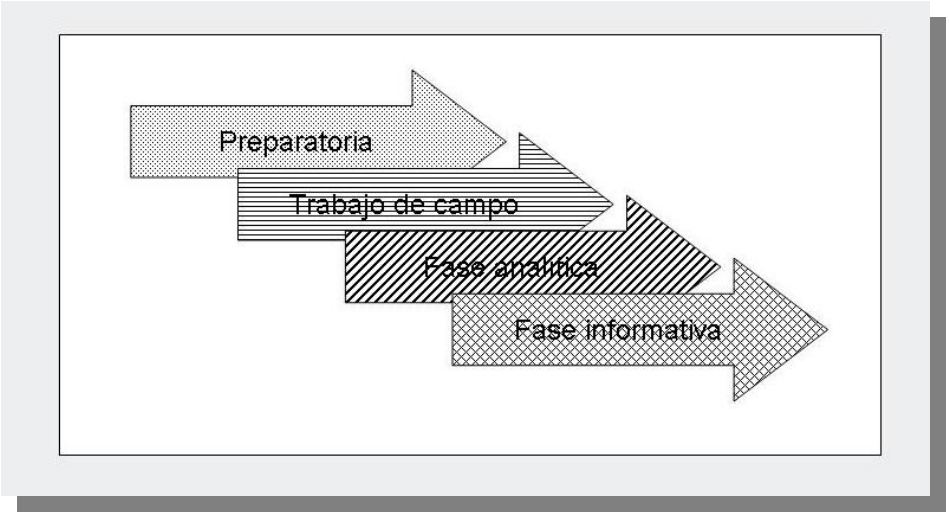


Figura VI.3. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Caracteriza a todas las investigaciones cualitativas el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador, por tanto, en cada una de estas fases, como investigadores, tendremos que ir tomando opciones entre las diferentes

alternativas que se van presentando. En cada fase se diferencian etapas, y por lo general al terminar cada fase se observa algún tipo de producto. Las fases, etapas y productos son también representadas gráficamente por Rodríguez, Gil y García (1999, p. 64), como refleja la Figura VI.4:

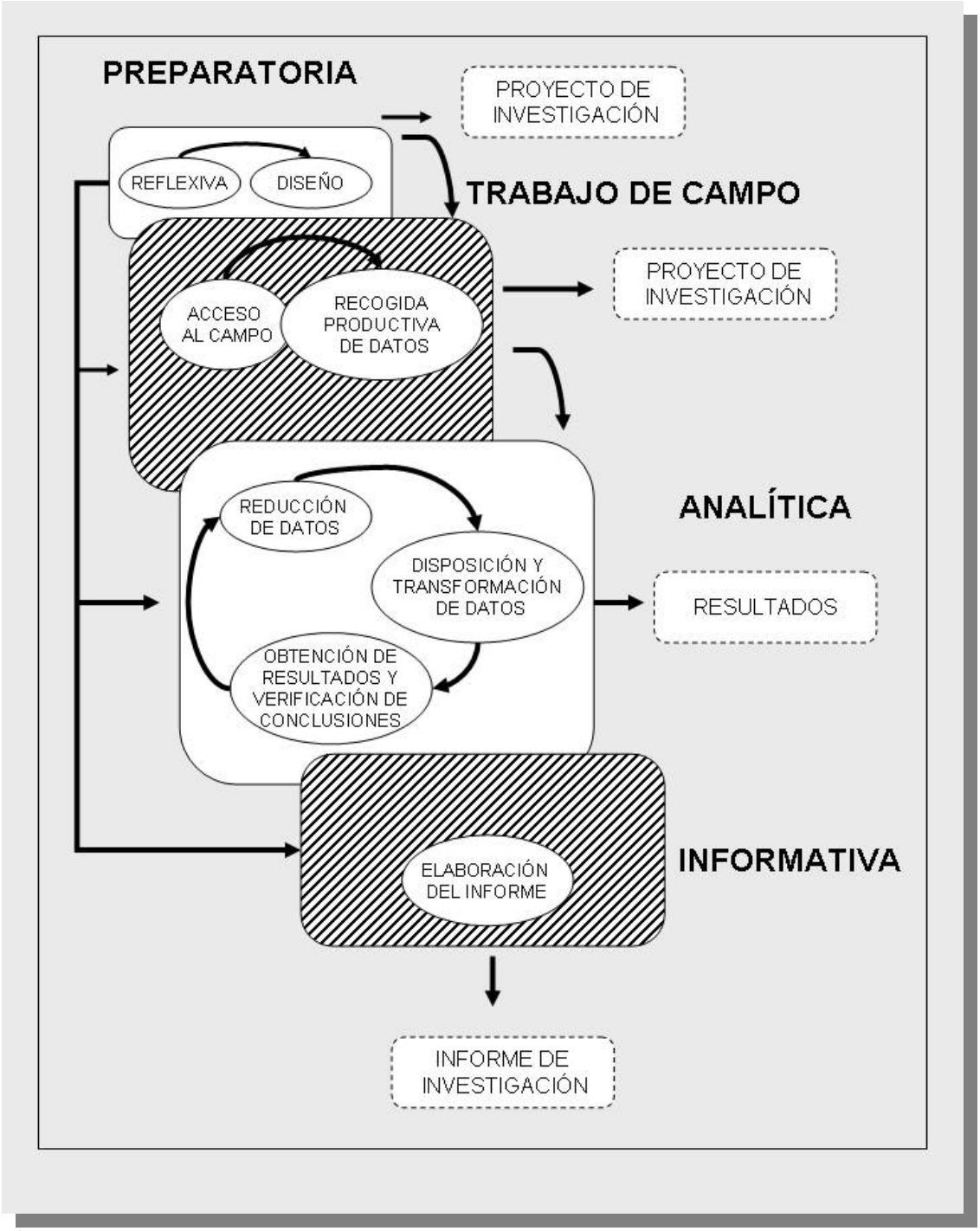


Figura VI.4. Fases y etapas de la investigación cualitativa, según Rodríguez, Gil y García (1999)

En la figura se puede observar cómo las fases se van sucediendo una tras otra, pero esta sucesión no tiene un carácter lineal. Cada fase se superpone con la siguiente y la anterior. Con este símil se quiere representar que en investigación cualitativa el proceso se va desarrollando de una manera más sutil. No ha terminado una fase, cuando comienza la siguiente, al igual que ocurre con las etapas.

En cada fase de las descritas por Rodriguez, Gil y García tienen lugar los siguientes procesos en nuestra investigación:

1. Fase preparatoria

En esta fase inicial de la investigación se pueden diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y de diseño. En la etapa reflexiva, la persona que investiga trata de establecer el marco teórico-conceptual del que parte la investigación, tomando como punto de partida su formación, así como su experiencia personal y profesional. En la etapa de diseño se dedica a planificar las actividades que se ejecutarán posteriormente.

a) Etapa reflexiva: es el periodo inicial de la investigación. En esta etapa nosotros como personas que investigamos somos el punto de partida de la investigación; con la base de nuestra formación en investigación, nuestro conocimiento y experiencia sobre los hechos educativos y nuestra ideología, trataremos de establecer el marco conceptual del que parte la investigación. En esta etapa intentamos clarificar el tópico de interés y las razones por las que se elige el tema de estudio. En nuestro caso, como ya señalamos, el tema ha venido condicionado por nuestra experiencia en el ejercicio de la dirección escolar, la importancia que siempre concedimos a la formación para el ejercicio del cargo, el papel de la directora de tesis como coordinadora pedagógica en la formación inicial de directores y directoras de la provincia de Huelva y nuestro profundo convencimiento de que la dirección es un elemento clave para mejorar la escuela.

Una vez elegido el tópico, tratamos de localizar toda la información a nuestro alcance sobre el mismo, es decir, tratamos de delimitar el estado de la cuestión. En este momento nos acercamos a la opción paradigmática que determinará los pasos que siguen a continuación. En este caso se opta por una opción multiparadigmática, con un diseño de investigación cualitativa, donde los instrumentos utilizados son de corte tanto cualitativo, como cuantitativo, opción que creemos nos permitirá un mejor conocimiento del tema.

Es ahora también cuando construimos el marco conceptual que permitirá centrar la investigación ya que éste se tomará como referencia para comparar y contrastar los resultados. Entendemos el marco conceptual como una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas (Miles y Huberman, 1994, p. 18). También permite orientar el proceso de recogida y análisis de datos. Utilizamos libros y revistas especializadas, Boletines Oficiales de las Comunidades Autónomas españolas, páginas webs, así como búsquedas en bases de datos, principalmente RESH, REDINED, ERIH, REBIUN, DIALNET, CIDE y TESEO, además de otras búsquedas en Internet.

b) La etapa de diseño se dedica a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. Se fija definitivamente la opción paradigmática que a su vez determinará en gran medida el diseño de la investigación cualitativa. En las teorías críticas, el constructivismo o los estudios culturales el investigador sigue un camino de descubrimiento progresivo, utilizando como modelos los trabajos clásicos

de investigación cualitativa. Nuestro diseño ha de ser flexible y adaptarse a los cambios que se produzcan y ha de responder a los siguientes apartados:

- Marco teórico, resultado de la fase de reflexión.
- Cuestiones de investigación.
- Objeto de estudio.
- Método de investigación.
- Triangulación.
- Técnicas e instrumentos de recogida de datos.
- Análisis de datos.
- Procedimiento de consentimiento y aprobación.

Las cuestiones de investigación se pueden formular antes o después del marco teórico y pueden ser reformuladas a lo largo del proceso, como fue nuestro caso, ya que, iniciamos nuestra investigación con la formulación de una serie de interrogantes surgidas de nuestra experiencia profesional, nuestras inquietudes, a su vez condicionadas por las anteriores, y también por una primera revisión de la literatura; posteriormente estas cuestiones fueron reformuladas a medida que avanzó el proceso. También en esta fase identificamos claramente el escenario o lugar donde se iba a realizar el estudio, el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles.

Los métodos que se utilizan vienen determinados por las preguntas de la investigación. La pluralidad metodológica que empleamos consideramos que permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método ofrecerá una perspectiva diferente. Posteriormente contemplamos diferentes modalidades de triangulación: de métodos, sujetos y tiempo.

Las opciones sobre el método condicionaron la selección que se hizo de instrumentos de recogida de datos. Hay que tener claro en este instante cómo se va a realizar el análisis de los datos.

Cualquier estudio que implique personas o instituciones requiere el consentimiento y aprobación de los mismos y en nuestro caso procedimos en este momento de la investigación a solicitar permiso por escrito para realizar nuestra investigación a la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Junta de Andalucía.

2. El trabajo de campo

En esta fase es cuando se toma contacto con la realidad objeto de estudio, por ello se han de tomar decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo.

En esta fase nuestras características individuales como investigadores o investigadoras determinarán en buena medida el éxito de la investigación: *A través de*

su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

a) *El acceso al campo se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio* (Rodríguez, Gil y García, 1999. p. 72). En nuestro caso el acceso al campo tuvo etapas de índices de dificultad diferente, que describimos a continuación:

En un primer momento la directora de la tesis nos facilitó los correos electrónicos de expertos y expertas en dirección escolar y contactó con ellos solicitándoles su colaboración. Posteriormente la investigadora realizó el contacto y envió el cuestionario vía e-mail. Algunos correos fueron enviados directamente por la investigadora.

Para el análisis de documentos de la normativa que regula la selección, y formación inicial de directivos en las diferentes Comunidades Autónomas realizamos una búsqueda a través de G*oogle* y se localizaron algunos datos, sin embargo para localizar la mayor parte de ellos fue necesario contactar con servicios de las Consejerías de Educación respectivas, o con Centros de Profesorado.

Para acceder a los datos en Andalucía en principio no tuvimos dificultad, ya que la directora de la investigación, dada su condición de coordinadora pedagógica de Huelva de la formación inicial para la dirección escolar, nos facilitó los datos de la persona encargada de coordinar dicha formación en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y además nos presentó a los coordinadores pedagógicos. La técnica de la Consejería a su vez nos facilitó el acceso a la plataforma virtual. A partir de estas presentaciones mediante e-mail se concertaron las entrevistas y se enviaron y recibieron los cuestionarios.

Por otra parte, en la Delegación Provincial de Educación de Huelva nos facilitaron el teléfono del coordinador provincial de formación, quien a su vez nos envió los datos y correos del resto de coordinadores provinciales de formación.

Los datos de los asesores y asesoras de formación fueron localizados por la investigadora a través de la página Web de cada Centro de Profesorado, e igualmente vía e-mail se enviaron y recibieron sus cuestionarios. Fue bastante más difícil acceder a los correos de tutores y tutoras, así como directores y directoras formados. El proceso seguido fue el siguiente.

- Se envió un correo a todos los coordinadores pedagógicos pidiéndoles los datos; sólo los de Cádiz y Almería fueron facilitados al completo. Los demás, excepto Málaga que no respondió, comunicaron que no disponían de ellos.
- En Huelva los datos de directivos fueron facilitados por el asesor de formación del CEP de Huelva Isla Cristina. Los de tutores y tutoras los facilitó uno de los tutores del curso 2008/2009.
- Los datos de Jaén fueron elaborados a partir de un archivo de datos localizado en la plataforma provincial, a su vez complementado con información facilitada por un asesor del CEP de Jaén.

- Los de directores y directoras de Málaga y Sevilla fueron tomados de la base de datos de la Consejería de Educación sobre directores formados. Sin embargo, a partir de aquí sólo se conocían nombres y centros, razón por la que fue necesario recurrir a la red Averroes de la Consejería de Educación y a un documento del programa Séneca donde se recogen teléfonos y correos de los centros educativos andaluces que pertenecen a la red corporativa. Los datos de tutores de Málaga fueron facilitados por uno de los tutores del curso 2008/2009 cuyo correo se localizó a través de la plataforma virtual. Los datos de tutores y tutoras de Sevilla se tomaron de un documento de la plataforma virtual y se complementaron con teléfonos y direcciones de correo electrónico obtenidas desde Averroes y Séneca.
- Los datos de directores de Granada fueron facilitados por el coordinador pedagógico, y complementados con los correos y teléfonos del programa Séneca; los datos de tutores nos los hicieron llegar asesores de los CEPs.
- Los datos de Córdoba fueron localizados a través del buscador Google que nos permitió localizar un archivo con los directores y directoras que superaron el Programa de Formación Inicial. Estos datos se complementaron con los correos y teléfonos de los centros, obtenidos a través de Séneca. Los datos de tutores y tutoras fueron facilitados por los directores de los CEPs. También contamos con la colaboración de una tutora que colgó el cuestionario de tutores en los foros de la plataforma virtual de Córdoba del curso 2009/2010.

Para asegurar la participación de directores y directoras, así como tutores y tutoras, se procedió a explicar vía llamada telefónica a todos y todas los implicados el objetivo de la investigación y nuestro deseo de enviar el cuestionario. Este proceso ha supuesto más de un mes y medio de llamadas telefónicas durante el horario lectivo de los centros docentes. Es difícil expresar el coste de tiempo y el esfuerzo que supone contactar con alrededor de 350 personas, entre directores y directoras formados, así como tutores y tutoras. El resultado, sin embargo, valió la pena.

b) Recogida productiva de datos: a lo largo de esta etapa fuimos tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando nuestro trabajo. La recogida productiva de datos se produce cuando los participantes entienden qué es lo que se está estudiando y reconocen el interés especial del investigador o investigadora.

De alguna forma, el proceso de análisis de datos ya lo empezamos en esta etapa, recogiéndose aquellos datos que realmente interesan en la investigación. El ordenador se convierte en este momento en una pieza clave para la trascripción de los datos de las entrevistas, así como para el archivo y clasificación de los datos en carpetas.

La etapa de recogida de datos culmina con lo que los expertos llaman *saturación informativa* (Rodríguez, Gil y García, 1999) y los nuevos datos ya no aportan nada. En esta etapa fuimos contrastando los datos con los informantes para asegurar el rigor, enviándoles los primeros análisis.

Para lograr el rigor y credibilidad del informe hemos realizado la triangulación de la información, de métodos, sujetos y el tiempo, tal y como proponen Fernández Sierra y Santos Guerra (1992).

La triangulación de métodos se garantiza al obtener la información por diferentes vías: entrevistas, análisis de los documentos, cuestionarios y análisis de la plataforma virtual.

La triangulación de sujetos al comparar el punto de vista de diferentes cargos directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar.

La triangulación en el tiempo se obtiene a través del análisis de la plataforma virtual, que refleja la participación a lo largo de todo el curso, así como los programas de la formación inicial, y la información que aportan los sujetos.

3. Fase analítica

Como hemos señalado anteriormente nuestro análisis de datos no comienza cuando abandonamos el escenario, antes al contrario se producen los primeros análisis a medida que se van obteniendo datos, de hecho en nuestro caso, el análisis de las entrevistas y los primeros cuestionarios abiertos nos permitió elaborar el cuestionario para los tutores y tutoras, así como directores y directoras.

De esta forma, nos centramos a partir de aquí en la opinión que la formación inicial recibida merecía a las personas que con este modelo se habían formado, es decir las directoras y directores en prácticas durante el curso 2008/09, incluyendo su valoración sobre las competencias directivas en las que se consideraban formados y formadas, y los tutores y tutoras que participaban con ellos en la formación. El análisis de los datos hasta ese momento recogidos nos permitió elaborar un cuestionario cerrado para tutores y tutoras, cuya opinión sobre la formación también considerábamos importante, así como directores y directoras.

Nuestro proceso de análisis de datos consistió en tres tareas básicas: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificaciones de conclusiones.

4. Fase informativa

Nuestro proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. Nuestra comprensión del estudio ha alcanzado su punto culminante y estamos dispuestos a compartirla con los demás.

El proceso seguido en esta investigación no ha sido lineal, sin embargo hemos seguido las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999). Dichas fases y etapas se representan en la Figura VI.5.

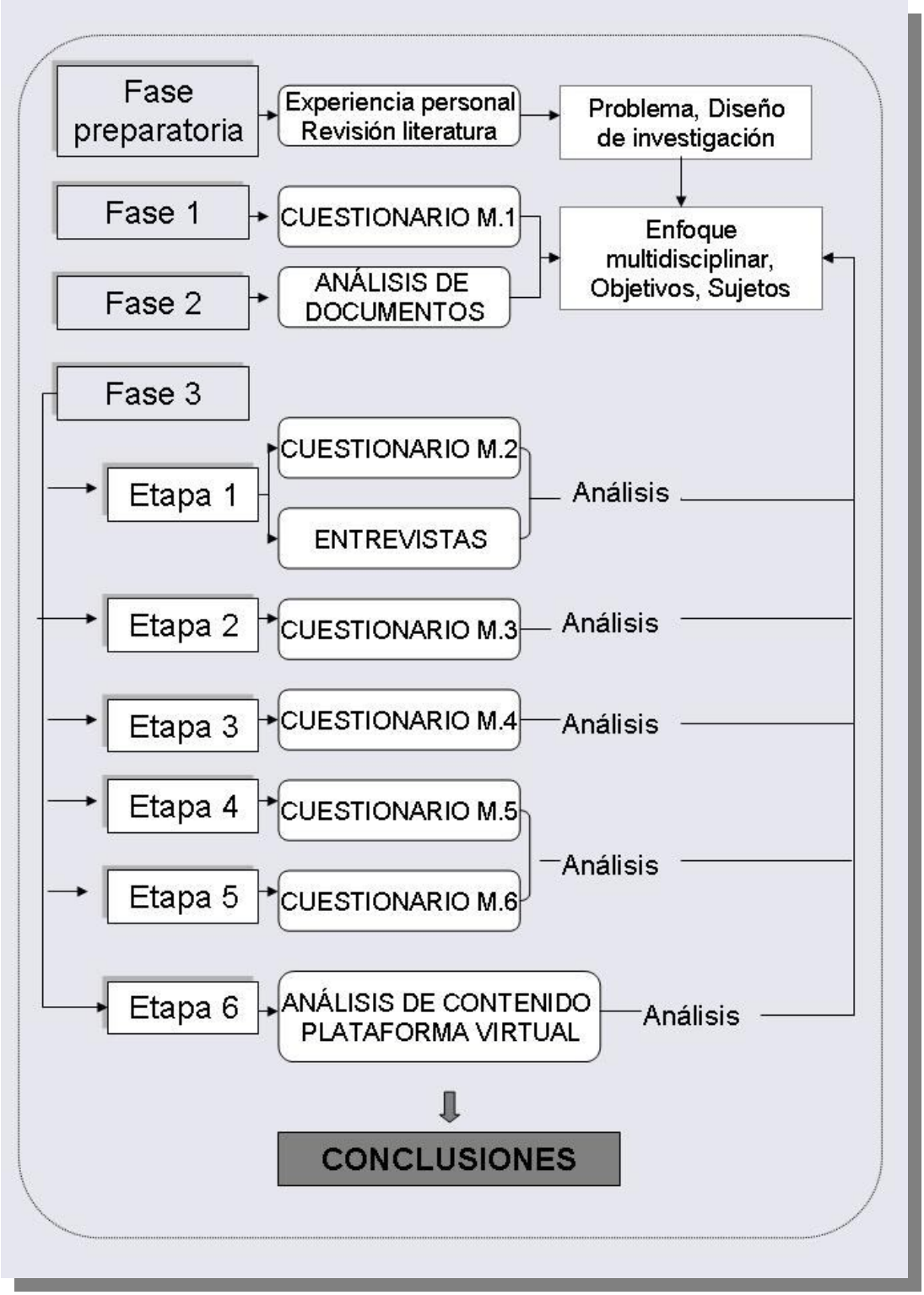


Figura. VI. 5. Fases de la investigación

Como puede observarse en la figura anterior, nuestra investigación comienza con la propia experiencia de la investigadora en dirección escolar, así como en formación inicial para la dirección escolar, lo que le lleva a interesarse por el objeto de estudio y realizar una búsqueda bibliográfica de la información existente sobre el tema, utilizando bases de datos ya mencionadas. En primer lugar se constata que realmente existe el problema de investigación y poco a poco se van delimitando los campos de estudio objeto de interés para desarrollar el *estado de la cuestión* sobre el tema. A

partir de aquí se marca el diseño de la investigación más acorde para obtener la información que en principio deseamos sobre el tema de estudio.

Al comprobar que existía poca literatura sobre formación inicial de directores y directoras, decidimos utilizar un cuestionario cerrado, ya utilizado por Gairín (1995) con objeto de obtener las opiniones sobre los problemas del actual modelo de dirección, así como de la formación inicial para la dirección escolar, de los expertos en dirección que más habíamos citado en la bibliografía. Así comienza nuestro acceso al campo y nuestro primer boceto de los objetivos de la investigación.

Por otra parte, a través del análisis bibliográfico habíamos conocido que en España la formación inicial para la dirección escolar era un asunto en manos de cada Comunidad Autónoma, por lo que nos propusimos en primer lugar conocer los aspectos fundamentales de cada Programa de Formación Inicial para la dirección escolar a través de un análisis de los documentos reguladores de dicha formación.

Analizados los datos de los dos instrumentos citados, decidimos usar un enfoque multidisciplinar en la investigación, modificamos los objetivos y seleccionamos los instrumentos de investigación y los sujetos, para continuar investigando la realidad andaluza.

A partir de aquí accedemos al campo de estudio de la realidad andaluza, procediendo en primer lugar a entrevistar a la técnica que coordina la formación inicial para la dirección escolar a nivel andaluz, quien nos proporcionó los datos de los coordinadores pedagógicos. A estos sujetos les pasamos en primer lugar un cuestionario abierto para centrar los aspectos fundamentales de la entrevista que posteriormente mantendríamos con ellos. Posteriormente entrevistamos a cada uno, previo acuerdo, durante las Jornadas regionales de formación que se celebraron durante el año 2009 en Estepona y Úbeda.

A continuación contactamos con los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación, a través del procedimiento antes descrito y les enviamos vía e-mail un cuestionario abierto. A los asesores y asesoras de formación encargados de la formación inicial para la dirección escolar, les enviamos también vía e-mail un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

El análisis de la nueva información obtenida, así como la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula la formación inicial de directores y directoras en Andalucía, nos permitió elaborar un cuestionario cerrado para tutores y tutoras, así como para directores y directoras, que les fue enviado vía e-mail, previa conversación telefónica, como ya hemos explicado con anterioridad. Posteriormente se procedió a realizar un análisis cuantitativo de los mismos.

Todo lo anterior se complementó con un análisis de contenido de la plataforma virtual de formación de directores y directoras cuya clave de acceso nos fue facilitada desde la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.

Con todos estos instrumentos se va realizando un análisis horizontal según los sujetos que facilitan la información, que ya forma parte de la fase informativa. Posteriormente se realiza un análisis vertical por provincias. Finalmente terminamos la

fase informativa con las conclusiones de la investigación, las limitaciones, así como futuras líneas de investigación.

A modo se síntesis presentamos un cuadro con las estrategias e instrumentos utilizados en cada fase, y los objetivos de la investigación con que se corresponden.

FASE DE LA INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	
FASE DESCRIPTIVA	• Cuestionario a expertos. • Análisis de documentos	1. Conocer la opinión de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial de directores y directoras. 2. Comparar aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.	7. Explorar nuevas propuestas para la mejora de la formación inicial del director y directora escolares en Andalucía que redunden en beneficio de la escuela.
FASE DESCRIPTIVO INTERPRETATIVA	• Entrevista a: - Técnica de la Consejería de Educación - Coordinadores y coordinadora pedagógicos de cada provincia andaluza. • Cuestionario a - Coordinadores y coordinadora pedagógicos de cada provincia. - Coordinadores y coordinadoras de formación de cada provincia. - Asesores y asesoras de formación de cada CEP.[34] - Tutores y tutoras[35]. - Directores y directoras formados durante el curso 2008/2009. • Análisis de contenido de la plataforma de formación online.	3. Interpretar las opiniones, concepciones y percepciones sobre la formación inicial para la dirección escolar de los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía. 4. Describir la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada una de las provincias andaluzas. 5. Inferir la relación existente entre las propuestas de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía y el desarrollo de las competencias profesionales del director o directora. 6. Conocer la valoración que realizan los directores y directoras andaluces de la formación inicial recibida para el ejercicio de su cargo.	

Cuadro VI.3. Fases, instrumentos y objetivos de la investigación

[34] Nos referimos a los asesores y asesoras de cada Centro de Profesorado de Andalucía que son directamente responsables en su zona de actuación de la formación inicial para la dirección escolar.

[35] Nos referimos en este caso a directores y directoras expertos y expertas que ejercen la tutela de los directores y directoras en formación durante su año de prácticas.

CAPÍTULO VII

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo pretendemos ir describiendo cada una de las fases de la investigación, así como los resultados obtenidos, una vez terminada la revisión de la literatura. La exposición la iremos haciendo fase por fase de tal manera que en primer lugar se analizarán los instrumentos utilizados, sus ventajas e inconvenientes, los pasos que se siguieron para su elaboración y validación, los procedimientos de análisis de datos, así como los datos obtenidos por cada instrumento y fase.

Somos conscientes de que han sido muchos los instrumentos utilizados, sin embargo así lo hemos considerado necesario a medida que hemos ido avanzando en la investigación. Esperamos que la presentación de resultados por fases e instrumentos dentro de cada una, sirva para obtener la mejor imagen del proceso y resultados de la investigación.

VII.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS INSTRUMENTOS

Antes de proceder al desarrollo de las fases de la investigación y dado que en nuestro trabajo un mismo instrumento de investigación es utilizado en diferentes fases o etapas, previa adaptación a las características de la población a la que va dirigido, y los objetivos que pretende conseguir, realizaremos en primer lugar una fundamentación científica del uso de cada uno de los instrumentos. Justificaremos igualmente en este apartado su empleo en nuestra investigación.

VII.1.1. TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS

Colás y Buendía (1998) sintetizan en el siguiente cuadro las técnicas para la recogida de datos cualitativos:

A) TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS	* Observación participante * Entrevistas cualitativas * Historias de vida
B) TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS	* Documentos oficiales: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales, etc. * Documentos personales: diarios, cartas, autobiografías

Cuadro VII.1. Técnicas para la recogida de datos cualitativos

Estas autoras (p. 265) señalan que las técnicas indirectas para la recogida de datos pueden cumplir diversos cometidos en la investigación cualitativa como: apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como observación participante o entrevista; validar y contrastar la información obtenida; reconstruir acontecimientos; generar hipótesis. Por su parte McMillan y Schumacher (2007, p. 466) señalan que *la selección de artefactos es una estrategia no interactiva para obtener datos cualitativos con una reciprocidad pequeña o inexistente entre investigador y participante.* Posteriormente señalan (p. 467) que *las estrategias de selección de artefactos son no interactivas pero pueden requerir trabajo imaginativo en el campo para poder conseguir datos relevantes.*

Las técnicas indirectas, aunque son técnicas que tradicionalmente se han utilizado en la investigación histórica y antropológica, cada vez con más frecuencia se usan en el terreno educativo.

Diferenciaremos con Colás y Buendía (p. 266) en la parcela educativa los documentos personales y los documentos oficiales como técnicas indirectas o no interactivas para la recogida de datos:

a) Documentos oficiales: incluyen registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc. Estos a su vez pueden ser *internos* cuando circulan dentro de una organización o *externos* cuando son materiales producidos por el sistema escolar para su comunicación con

elementos externos. Algunos documentos externos son buenos indicadores de la dinámica de los sistemas educativos y otras veces expresan los valores de quienes administran los centros.

b) Documentos personales: por tales se entiende todas aquellas narraciones producidas por los propios sujetos que describen sus propias acciones, experiencias y creencias. Su objetivo entre otros, es obtener evidencias del significado que tienen las situaciones sociales para los actores. Entre estos se encuentran los graffiti, cartas y notas personales (Colás y Buendía, 1998) a los que nosotros añadiremos el uso de foros.

En nuestra investigación utilizaremos tanto documentos oficiales, como documentos personales, de la siguiente forma:

- Documentos oficiales: se tratará de analizar los documentos oficiales que regulan la selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las diferentes Comunidades Autónomas españolas: Órdenes, Decretos, Resoluciones, Instrucciones, o convocatorias de cursos de formación.

- Documentos personales: se analizarán los mensajes de los foros creados en la plataforma virtual de los directores y directoras en formación. Estos mensajes se analizarán en su contexto, es decir en la plataforma creada para tal fin, por lo que también existe una cierta oficialidad.

Para el análisis de los datos a través de técnicas indirectas puede utilizarse el *análisis de documentos* o el *análisis de contenido*. Ruiz Olabuénaga (1996, p. 192) afirma que *el análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos.*

Coincidimos con este autor, en diferenciar el análisis de contenido del análisis documental, en que este último se limita al contenido del texto mismo, mientras que el primero a partir del texto permite elaborar inferencias sobre el contexto del mismo. En nuestro caso utilizaremos el análisis de documentos para analizar los documentos oficiales y el análisis de contenido para analizar la plataforma virtual de formación de directores y directoras, que a su vez incluye los mensajes del foro. La forma de proceder en el análisis de los datos atenderá la precisión antes señalada.

El análisis de contendido, según diferentes autores, abarca una amplia gama de conceptos. Puede considerarse como un instrumento para descubrir la estructura interna de la información, bien por su composición, su forma, su organización o su estructura, bien por su dinámica.

Su uso parte de la consideración de que un texto escrito puede ser interpretado. La información observada o escuchada a través de la entrevista se obtiene *en contacto* con el autor. En caso del análisis de contenido sin embargo, la información ha de ser interpretada sin el comentario del autor. La lectura que se hará de los documentos, en este caso escritos, será una lectura científica, sometida a las exigencias del quehacer científico.

Durante varios años existió la polémica acerca de si el análisis de contenido era una técnica cualitativa o cuantitativa. Hoy en día se considera que ambas visiones pueden ser complementarias y enriquecedoras.

En nuestro caso utilizaremos la técnica de análisis de contenido con una intención cualitativa que nos permita detectar las intenciones, y valores que subyacen en el contenido de los documentos. Por tanto utilizaremos el contenido manifiesto como una vía para llegar a otros elementos en principio inaccesibles a la información. En este sentido consideramos que las actitudes, intereses y valores de quienes escriben y leen el mensaje intervienen tanto en la codificación como en la descodificación.

Por otra parte, el uso del análisis de contenido en su vertiente cualitativa, supone para nosotros partir de una serie de presupuestos según los cuales un texto es un soporte dentro del cual hay una serie de datos que:

- Tienen un sentido simbólico que puede ser extraído del mismo
- Ese sentido simbólico no siempre es manifiesto
- Ese sentido simbólico no es único, sino que puede ser múltiple, dependiendo del punto de vista desde el que sea leído
- El sentido que el autor pretende dar al texto puede no coincidir con el sentido percibido por el lector
- El sentido del texto puede ser diferente para lectores diferentes
- Un texto pude tener un sentido del que el propio autor no sea consciente
- Un texto puede tener un contenido expresivo y un contenido instrumental

Según todo lo anterior los patrones de significado que hallemos en el texto serán interpretados como indicadores y síntomas de otras muchas cosas que a su vez constituirán el contexto y de las que sus emisores pueden no haber sido conscientes. El texto será un *campo* del que extraeremos información a través de la lectura. Las fases que hemos seguido, refundiendo los procesos sugeridos por Ruiz Olabuénaga (1996, p. 203) y Pérez Serrano (1994) han sido las siguientes:

- Precisar el objetivo que se persigue, así como el universo objeto de estudio.
- Seleccionar las Unidades de Registro de los datos
- Elaboración de un sistema de categorías, entendiendo por tales cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa. Para las categorías se respetan algunas reglas, tomadas de Pérez Serrano (p. 150):
    - Homogeneidad: Todas las categorías tendrán una relación lógica con el tema de estudio.
    - Utilidad: El conjunto permitirá la clasificación de todas las observaciones
    - Exclusión mutua: debe haber un lugar, y sólo uno, para cada respuesta
    - Claridad y concreción: Se expresaran en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones

- Interpretación de los datos obtenidos y elaboración de conclusiones: Las unidades de registro se incorporan a las categorías, y una vez que se conoce lo que significa o indican los datos se procederá a resumirlos y descubrir relaciones entre ellos, a través de un análisis vertical de los mismos, y posterior análisis horizontal que nos llevará a las conclusiones.

VII.1.2. LA TÉCNICA DE ENCUESTA

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada en investigación educativa por el carácter directo que posee, así como por la aparente facilidad de su empleo. Cohen y Manión (2002, p.131) señalan que las encuestas reúnen datos en un momento particular con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes o identificar normas, o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes, o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos. La técnica consiste en obtener datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o de una muestra. Los instrumentos básicos de recogida de datos en la investigación por encuesta son el cuestionario y la entrevista, ambos utilizados en nuestra investigación.

Tanto para el diseño de nuestras entrevistas, como para el diseño de los cuestionarios se han tenido en cuenta los tres prerrequisitos establecidos por Cohen y Manion (2002, pp. 132-134) para cualquier encuesta:

- Especificación de la finalidad exacta de la investigación traducida al propósito central específico, los temas subsidiarios que se relacionan con el tema central y las necesidades específicas de información relacionadas con cada uno de los temas.
- Determinación de la población sobre la que se va a centrar y que afecta tanto a decisiones sobre la muestra, como sobre los recursos a emplear.
- Descripción de los recursos que están disponibles, teniendo en cuenta fundamentalmente el coste financiero

La investigación por encuesta debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social que se ha de investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras (Sierra Bravo, 1985). Esto en ciencias sociales es una cuestión compleja por la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad que interesa investigar. Lo anterior se mitiga cuando colaboran varias personas o cuando se dedica tiempo suficiente a delimitar el campo de estudio y a definir claramente los indicadores que interesan en ese campo.

VII.1.2.1. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El cuestionario no podemos afirmar que sea uno de los instrumentos básicos de la investigación cualitativa, sin embargo es usado con frecuencia en las investigaciones sociales para realizar un análisis exploratorio del tema a estudiar y también para contrastar los datos obtenidos a través de las observaciones, las

entrevistas, las notas de campo, etc. En nuestro caso se han diseñado diferentes tipos de cuestionario para obtener información con ambas finalidades.

Con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Buendía, 1998, p. 207). Partimos de la idea de que un cuestionario es un interrogatorio en el que las preguntas están establecidas de antemano y se desea obtener el mismo tipo de respuesta en cada uno de los entrevistados con el objetivo de obtener como señalan Rodríguez, Gil y García (1999, p.186) posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros.

Lo anterior presenta algunos inconvenientes derivados de la formulación por anticipado de las preguntas, la ausencia de relación tú a tú en los entrevistados, así como la imposibilidad de complementar las preguntas con aclaraciones. Por esta razón es fundamental que la redacción de las preguntas sea clara y no sean posibles varias interpretaciones.

Consideramos que el cuestionario presenta sin embargo las siguientes ventajas: es relativamente económico, incluye las mismas preguntas para todos los sujetos y puede asegurar el anonimato. Los expertos recomiendan utilizar cuestionarios ya existentes en la medida en que sea posible, para ahorrar tiempo y dinero; si esto no fuera posible, otra opción sencilla es adaptar los ya existentes. En nuestro caso el cuestionario a expertos fue una adaptación de un modelo usado por Gairín en 1995, y sobre esta base, teniendo en cuenta las circunstancias de la formación inicial en Andalucía, así como las opiniones y valoraciones que íbamos obteniendo, se construyeron el resto de cuestionarios cerrados.

En investigación social los cuestionarios se han utilizado sobre todo para obtener una información descriptiva común de todos los sujetos que participan en la misma. Las opciones de respuesta que se ofrecen en estos cuestionarios *representan las distinciones que el encuestador toma en cuenta al definir determinada variable o concepto presente en su estructura conceptual* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 188). Siempre que se puedan obtener los datos que se necesitan para responder al problema de estudio, los cuestionarios pueden contener un modelo de respuesta u otro, y también combinaciones de modelos.

La forma de realizar las preguntas, así como la finalidad de las mismas es muy diversa. Siguiendo a McMillan y Schumacher (2007) según el formato pueden clasificarse en: abiertas y cerradas. Nosotros hemos utilizado ambos tipos, según los destinatarios y la información que esperábamos obtener, como explicaremos más adelante.

a) Preguntas de formato cerrado son aquellas en el que el encuestado sólo elige entre respuestas predeterminadas. Las posibles respuestas que ofrecemos se denominan categorías y entre ellas se recomienda incluir la categoría *otras* por si quedan opciones que no se han recogido.

b) Preguntas de formato abierto: Son aquellas en las que no se establece ningún tipo de respuesta y por lo tanto cada uno de ellos escribe la respuesta que

quiere. Se admiten tantas posibilidades como sujetos encuestados, ya que dependen del arbitrio de cada uno.

Las preguntas cerradas reúnen el mejor formato para obtener datos que se puedan clasificar fácilmente. Se utilizan además porque ahorran tiempo al encuestado y al encuestador y evitan la subjetividad del investigador o investigadora al clasificar repuestas abiertas. Como desventajas encontramos que da pistas al encuestado sobre las posibles respuestas y además éstas no son exactas cuando el ítem incluye rangos.

Dentro del formato cerrado hemos utilizado algunas preguntas dicotómicas y otras con ítems de escalas valorativas. *Una escala es una serie de gradaciones, niveles o valores que describen varios grados de algo* (McMillan y Schumacher, 2007, p. 241). Las hemos empleado porque permiten valoraciones bastante exactas de pareceres u opiniones, ya que muchas de nuestras creencias y opiniones se piensan en términos de gradaciones. Tienen la ventaja de recoger la información sistematizada, evitando el coste económico y de tiempo de las preguntas abiertas. El formato general ha sido una pregunta o enunciado seguido por una escala de respuestas posibles. Los encuestados marcan el lugar de la escala que mejor refleja sus opiniones sobre el enunciado. Hemos elaborado así una escala de *Likert* con valores de 0a 3, en la que el encuestado indica el nivel de importancia que para él o ella tiene el enunciado

En investigaciones etnográficas los cuestionarios se deben basar en informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados. Para Goetz y LeCompte (1988, p. 135) estos suelen ser de tres tipos:

a) *Instrumentos de confirmación*, que se utilizan para determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables. La información que se recoge así es de utilidad tanto para determinar la forma en que los sujetos elaboran juicios sobre las personas y acontecimientos, como para registrar lo que creen que hacen o es socialmente aceptable hacer.

b) *Instrumentos de análisis de constructos de los participantes,* que se emplean para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos.

c) *Las técnicas proyectivas o indirectas* que se emplean cuando no es posible disponer de individuos que reaccionen a los estímulos o contextos reales. De esta forma las fotografías o dibujos pueden suscitar opiniones o reacciones no observables en un escenario natural.

Siendo conscientes de las ventajas e inconvenientes de los cuestionarios, hemos utilizado estos en nuestra investigación para recoger la opinión de expertos y expertas, coordinadores y coordinadora pedagógicos, en este caso complementado con entrevistas, coordinadores y coordinadoras de formación, asesores y asesoras, tutores y tutoras, así como directores y directoras que han participado en el Programa de Formación Inicial organizado durante el curso escolar 2008/2009. En nuestra investigación el tipo de formato lo ha condicionado el número de sujetos encuestados

que integraban cada uno de los sectores, así como el propósito de la investigación. El objetivo fue recabar opiniones sobre la formación inicial para la dirección escolar, así como conseguir una descripción de los planes en cada provincia andaluza.

Tras consultar la literatura sobre cuestionarios, tomamos conciencia de la importancia que presenta la elaboración de las preguntas de que constan. Por esta razón, seguimos las pautas de Cohen y Manion (2002), que ya describimos para referirnos a las encuestas en general, es decir la especificación de la finalidad exacta de la investigación, población a la que se dirige y recursos disponibles. Estos mismos autores, basándose en la propuesta de Selltiz, Wrightsman y Cook (1976) ofrecen una guía para su elaboración.

A. *Decisiones sobre el contenido de las preguntas*.
   1. ¿Es necesaria la pregunta? ¿Será útil?
   2. ¿Se necesitan varias preguntas sobre esta cuestión?
   3. ¿Cuentan los informantes con os datos necesarios para contestar la pregunta?
   4. ¿Necesita la pregunta se más concreta, específica e íntimamente logada con la experiencia personal del informante?
   5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y está libre de concreciones y especificidades falsas?
   6. ¿Expresan las respuestas actitudes generales y solo parecen ser tan específicas como suenan?
   7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el énfasis?
   8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?

B. Decisiones sobre la relación de las preguntas
   1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta? ¿Contiene fraseología difícil o poco clara?
   2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto?
   3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven?
   4. ¿Está polarizada la redacción? ¿Está cargada emocionalmente o inclinada hacia un tipo particular de contestación?
   5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción de la pregunta?
   6. ¿Produciría mejores resultados una redacción más personalizada de la pregunta?
   7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera más directa o más indirecta?

C. Decisiones sobre la forma de respuesta de las preguntas
   1. ¿Puede contestarse mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras, o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria?
   2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es le mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple (cuestión tipo “cafetería”) o de escala?
   3. Si se usa una lista de comprobación, ¿cubre adecuadamente todas la alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible? ¿Es de una longitud razonable? ¿Es la redacción de los items imparcial y equilibrada?
   4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la forma de respuesta?

D. Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia
   1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes la contestación a la pregunta?
   2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural? ¿Está en correcto orden psicológico?
   3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar interés y recibir la atención suficiente, evitando resistencia, etc.?

Cuadro VII.2. Guía para la elaboración de las preguntas del cuestionario, según Cohen y Manion (2002)

VII.1.2.2. LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

En una investigación cualitativa, la entrevista es una estrategia flexible y adaptable a las necesidades del investigador, de la investigación y también a las del entrevistado. Es un instrumento muy utilizado para obtener información en investigación social porque permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: opiniones, valores o conocimiento, inaccesibles a través de otros instrumentos. Aporta a la investigación profundidad, detalle y las perspectivas de los entrevistados, permitiendo la interpretación del significado de las acciones, tal y como pretendemos en nuestra investigación.

Sandin (1987) señala las siguientes características comunes a toda entrevista: comunicación verbal, cierto grado de estructuración, finalidad específica, situación asimétrica, proceso bidireccional, adopción de roles específicos por ambas partes.

Las modalidades de entrevista varían en un continuo que va desde la modalidad más estructurada a la menos estructurada, admitiendo denominaciones como: informal, en profundidad, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal o focalizada. Las características de los aspectos sobre los que se desee recoger información con la entrevista, así como los objetivos de la investigación determinarán el tipo de entrevista más adecuado en cada caso.

En nuestra investigación la primera entrevista surgió como una necesidad para acercarnos al campo de estudio en Andalucía, se trataba de entrevistar a la técnica del Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, con el objetivo de conocer las líneas generales desde las que se organizaba el Programa de Formación Inicial de directores y directoras en Andalucía. A partir de esta primera entrevista se mandaron cuestionarios abiertos a los coordinadores y coordinadora pedagógicos de cada provincia y tras su análisis, se sintió la necesidad de entrevistar a los mismos sujetos, con objeto de obtener una mayor información de los procesos formativos en cada provincia.

Para la planificación de las entrevistas hemos seguido los siguientes pasos, guiándonos por las sugerencias de Taylor y Bogdan (1992), así como Rincón (1995):

- Delimitación de los objetivos de las entrevistas: los objetivos de nuestras entrevistas serán coherentes con los objetivos de nuestra investigación. En nuestro caso, la investigadora pretende la doble finalidad de conocer las opiniones, percepciones y vivencias de la técnica que coordina la formación inicial de directores y directoras a nivel regional, así como de los coordinadores y coordinadora pedagógicos de cada provincia.
- Hemos seleccionado a estos sujetos para obtener la información que necesitamos en nuestra investigación por considerarlos *informantes clave* en tanto tienen la visión más global de la formación inicial, y son además los máximos responsables de la misma.
- Desarrollo de las entrevistas: en principio no establecimos una duración máxima de las entrevistas, pues no lo demandaron los interesados. Los entrevistados eligen el escenario, en este caso el despacho de la técnica que

coordina los planes de formación de directores y directoras, así como las dependencias en las que se celebraron las IV Jornadas regionales de formación inicial de directores y directoras, en Estepona, y posteriormente en Úbeda, donde se celebraron las V Jornadas de formación inicial.

- Las preguntas y su secuenciación: la investigadora hizo un pequeño guión de las cuestiones que se deseaba que aparecieran en las entrevistas, y posteriormente se plantean las preguntas, comenzando con una introducción de la entrevista que incluirá la explicación del propósito y los objetivos de la misma. Por contacto telefónico ya habíamos informado sobre la persona que dirige la investigación, así como la confidencialidad de los datos. La secuencia de cuestiones era provisional y quedaba sujeta al desarrollo de cada entrevista, yendo de preguntas descriptivas a otras más personales en las que manifestarán su opinión sobre el desarrollo de la formación inicial a nivel regional y sobre todo provincial. Intentamos obtener información en la medida de lo posible sobre el pasado, presente y futuro.
- Relación entrevistadora - entrevistados: en nuestro caso dejamos claro que la investigadora, al no tener ningún papel en la formación inicial de directores y directoras, es observadora externa. Procuramos desde el primer momento crear un clima amistoso desarrollando la empatía con el entrevistado, con objeto de facilitar su confianza y cooperación. La relación personal o rapport, fue fundamental. Se utilizó el feedback tanto verbal, como no verbal, a través de la toma de notas y asentimientos de cabeza para que el entrevistado infiriera nuestra atención.
- Registro de la información: el registro fue una reproducción, sin resumir, ni interpretar. Se utilizó una grabadora de sonido, para registrar los datos y conservarlos. Simultáneamente, se iban señalando, sobre un pequeño guión de la entrevista, los temas que iban siendo tratados, así como se tomaron notas de posibles temas que surgieron como interesantes para ser tratados, aunque no estuviera previsto.
- Para asegurar la credibilidad de las entrevistas utilizamos la contrastación con el cuestionario previo a los mismos sujetos, así como con el análisis de cuestionarios a asesores y asesoras, coordinadores y coordinadoras provinciales de formación, tutores y tutoras, así como directores y directoras en formación.

Las entrevistas se preparan *poco estructuradas* en el sentido de que las preguntas se formularon con un carácter *abierto* y el entrevistado tuvo que construir la respuesta. A lo largo de las entrevistas se suscitaron otras cuestiones no planificadas en principio. La entrevistadora se mostró sensible a los cambios situacionales y diferencias individuales.

Se tratará por otra parte de *entrevistas no dirigidas,* de manera que la entrevistadora con un mínimo de preguntas, anima a hablar sobre el tema que le interesa, y permite a los entrevistados introducir nuevos temas. Ya hemos hablado de que la entrevistadora libremente adaptó el orden planificado de las preguntas. El estilo

fue coloquial, espontáneo e informal. Al ser de este tipo las entrevistas, garantizamos que no se omitan temas importantes y aprovechamos al máximo el tiempo, evitando divagaciones. Por otra parte, llevar un pequeño guión, permitió también aportar sistematicidad a la información.

VII.2. FASE PRIMERA: OPINIONES DE EXPERTOS Y EXPERTAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En un primer momento de la investigación nos interesó conocer de primera mano la opinión de expertos y expertas sobre la formación inicial para la dirección escolar, pues consideramos que no era éste un tema sobre el que existía mucha producción científica, fundamentalmente con posterioridad a la publicación de la Ley Orgánica de Educación (2006). Nos interesó la técnica del seminario utilizado por Gairín (1995) con este colectivo, sin embargo, consideramos que, aunque los frutos de la organización de un seminario o un grupo de discusión, serían muy valiosos, para nosotros sería difícil, por no decir imposible, reunir a expertos de lugares tan distantes como el País Vasco, Cataluña, Comunidad valenciana, Aragón o Madrid; quizá habría sido posible contar con los expertos y expertas andaluces. Ante esta situación decidimos aplicar un cuestionario cerrado, que exigiera poco tiempo y que, sin embargo, nos aclarara los aspectos fundamentales que deseábamos conocer sobre nuestro tema de estudio. Señalamos a continuación los pasos seguidos para llegar a nuestro Cuestionario Modelo1.

VII.2.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO PARA EXPERTOS Y EXPERTAS

Nos planteamos en primer lugar las propuestas de Cohen y Manion (2002) sobre los prerrequisitos de cualquier cuestionario. Para definir la población a la que irá dirigido recurrimos al asesoramiento de la directora de tesis y seleccionamos una población de 18 expertos y expertas españoles en dirección escolar y formación de directores y directoras, con publicaciones sobre esta temática. Con el referente del objetivo primero de nuestra investigación, queríamos obtener de ellos sus opiniones sobre la formación inicial de directores y directoras. Los recursos de que dispondríamos para llegar a ellos serían sus direcciones de correo electrónico.

Para nosotros la investigación realizada por Gairín en 1995 sobre la formación de directores y directoras fue un referente claro en esta investigación. Se recurrió a ella y se analizaron los cuestionarios que se habían aplicado a los distintos sujetos encuestados (Cuestionario C-2, Cuestionario C-3), obteniendo así una selección de las preguntas que nos interesaban y que podían aplicarse a la formación inicial, ya que los cuestionarios a los que nos referimos se aplicaron sobre la formación de directores y directoras en general. Utilizamos las cuestiones: 18, 19, 21, 22, 24 y 27

Siguiendo el formato que presentó Gairín (1995), empleando la misma escala de Likert de 0 a 3, y seleccionando las cuestiones que nos interesaban en nuestra investigación, adaptamos nuestro primer cuestionario al que en adelante llamaremos *Modelo 1.* En este modelo de cuestionario nos aseguramos de cumplir las recomendaciones de Rodríguez Gil y García (1999, p. 191) y de esta forma, ponemos

un título al cuestionario, hacemos una presentación del mismo, ubicamos a continuación las preguntas cuyo contenido nos interesa y terminamos con una fórmula de agradecimiento.

Para conocer la validez de contenido de la prueba, es decir, con objeto de conocer si realmente medía lo que tenía que medir, en este caso opiniones de expertos sobre la formación inicial para la dirección escolar, sometimos el instrumento a un análisis de validez de contenido. De esta forma, el cuestionario *Modelo 1* se lo presentamos a cinco colegas de la universidad de Huelva del área de Didáctica y Organización Escolar, expertos en dirección, para conseguir su validación. Las sugerencias que nos hicieron fueron encaminadas a reducir el tamaño del mismo, por lo que se suprimió la pregunta número 22 del modelo de Gairín, y se sustituyeron algunos términos que se consideraron poco precisos. También se modificó respecto al cuestionario de Gairín (1995) la pregunta número 24 en la que se planteaban, por una parte valoraciones sobre lo que se estaba haciendo respecto a la formación inicial de directores y directoras, y por otra parte lo que a juicio del experto se debería hacer. Las cuestiones quedaron reducidas a lo que se debería hacer, ya que sería esto lo que verdaderamente recogería sus opiniones. En el Anexo 1 presentamos la versión final del cuestionario Modelo 1.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, no procedimos a aplicarle ningún índice de fiabilidad puesto que, como hemos señalado el instrumento fue una adaptación de otro utilizado anteriormente.

Para la difusión del instrumento hicimos una búsqueda, a través del buscador *Google,* de los correos de los expertos y expertas cuyos nombres habíamos seleccionado; de esta forma obtuvimos algunas direcciones electrónicas. Los correos que nos faltaron fueron facilitados por la directora de tesis. Esta persona envió mensajes de correo a los expertos a los que conocía personalmente con objeto de implicarlos en la investigación; al resto les enviamos el cuestionario directamente. El texto del mensaje de correo a expertos y expertas en el que adjuntábamos el cuestionario lo presentamos en el Cuadro VII.3:

Estimado/a (nombre del experto o experta)

Mi nombre es Ana María Gómez y soy profesora en el I.E.S. La Ría de Huelva y profesora asociada de la Universidad en esta misma ciudad.

Estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por la Doctora Doña María Luisa Fernández Serrat, profesora de la Universidad de Huelva y Coordinadora Pedagógica de la Formación Inicial para la Dirección en esta provincia, sobre la formación inicial de Directores y Directoras.

La razón de ser de mi trabajo es, entre otras, conocer en profundidad la situación de esta formación en Andalucía, tras hacer un recorrido por el resto de Comunidades Autónomas, con el objetivo de hacer alguna propuesta de mejora, si procediera, en pro de una Dirección de centros cada vez más competente y comprometida con la educación. Es por esto que solicito su colaboración como experto en Dirección escolar, rogándole tenga a bien cumplimentar el cuestionario que le adjunto y remitirlo a esta dirección de correo electrónico.

Gracias anticipadas

Cuadro VII.3. Mensaje de correo con cuestionario adjunto, dirigido a expertos

Respecto al propio cuestionario éste comenzaba con el siguiente texto:

Las respuestas a las cuestiones aquí planteadas serán confidenciales y, caso de ser publicadas, se hará manteniendo el anonimato de la fuente. No será necesario dar una respuesta, si por alguna razón ésta no estuviese suficientemente clara.

Cuadro VII.4. Encabezamiento cuestionario a expertos y expertas

En cuanto a la forma, el cuestionario no recogía ninguna información personal o profesional, puesto que estos datos no eran objeto de interés de la investigación. El instrumento contó con 6 preguntas de formato cerrado, en cada una de las cuales se incluían diferentes ítems, y una pregunta al final, de formato abierto. Las cuestiones versaron sobre: las problemáticas del actual modelo de dirección, horario y temporalización de la formación inicial, ubicación de la formación inicial respecto al nombramiento como director o directora, modalidades formativas más oportunas, contenidos de la formación inicial y competencias directivas que se deberían trabajar en la formación inicial.

TIPO DE PREGUNTA	NÚMERO DE LA PREGUNTA
Preguntas cerradas de elección múltiple	número 1 (con dos partes) y número 2
Pregunta cerrada con escala	números 3, 4, 5, 6,
Pregunta abierta	número 7

Tabla VII.1. Tipos de preguntas del cuestionario a expertos y expertas

VII.2.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las respuestas del cuestionario a expertos se presentan como Anexo 2 de este trabajo, en CD. El objetivo del proceso de análisis de los datos, proporcionados por los cuestionarios, es el de cuantificar los resultados con objeto de extraer conclusiones pertinentes en relación con nuestro objeto de estudio. Para realizar el estudio estadístico hemos recurrido al programa SPSS Statistics 17.0.

El análisis efectuado ha sido un estudio descriptivo con objeto de obtener un conocimiento general de la muestra en las distintas preguntas e ítems de que consta el cuestionario. Según Gil (1994) presentar estos datos en forma de frecuencias, medias y porcentajes permite obtener diferentes análisis, así como comparar resultados y extraer conclusiones.

También se utilizarán procedimientos gráficos como diagramas de barras o de sectores para representar los datos.

VII.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez detallado el proceso que hemos seguido para elaborar el instrumento, así como el procedimiento para el análisis de los datos, pasamos a detallar la información que hemos obtenido. En primer lugar señalaremos que el cuestionario fue lanzado a 13 expertos y 5 expertas, de los cuales nos respondieron 3 mujeres y 11 hombres. El índice de respuestas fue por tanto del 77,77%.

Para la presentación de los resultados seguiremos la estructura que consideramos más lógica, yendo desde las problemáticas del actual modelo directivo, pasando por cuestiones más generales sobre la formación inicial, hasta concluir en las competencias directivas que deberían trabajarse con los Programas de Formación Inicial. Hemos de señalar que no fue éste el orden planteado en las preguntas del cuestionario, en el que las problemáticas del actual modelo directivo las ubicamos entre las cuestiones generales sobre la formación inicial y las más concretas referidas a contenidos o competencias. Al descubrir tras el análisis, que los resultados de la cuestión sobre las problemáticas del actual modelo directivo justifican nuestro objeto de estudio, decidimos presentar el análisis de tales problemáticas en primer lugar.

A) PROBLEMÁTICAS MÁS IMPORTANTES DEL ACTUAL MODELO DIRECTIVO

Los expertos opinan que la mayor problemática que plantea el actual modelo directivo es la *Insuficiente formación especializada recibida*, con una media de 2,50 puntos, corroborando así las conclusiones de Villardón y Villa (1996), Sáenz y Debón (1998) o Vázquez Toledo y Bernal (2008); la mayoría de los encuestados considera esta insuficiente preparación como *Muy problemática.*

La siguiente problemática con una media de 2,36 es la *Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros.* Con una puntuación de 2,07 y 2,00 respectivamente se añaden *La falta de tradición de trabajo* en grupo y la *Falta de autonomía para tomar decisiones*. La cuestión menos problemática se considera la *No existencia de un cuerpo de directores*, pues 9 personas lo valoran como *Nada problemático* y sólo 4 lo consideran *Algo problemático.*

	Nada problemática Frecuencia	Algo problemática Frecuencia	Bastante problemática Frecuencia	Muy problemática Frecuencia	Total Media
Insuficiente formación especializada recibida	0	3	1	10	2,50
Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros	0	1	7	6	2,36
La falta de tradición de trabajo en grupo	0	4	5	5	2,07
Falta de autonomía para tomar decisiones	1	3	5	5	2,00
Poca representatividad real de los/as directivos/as	0	5	6	2	1,77
La forma de acceder al cargo	0	10	2	2	1,43
Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	3	5	5	1	1,29
La provisionalidad del cargo	3	7	3	1	1,14
No existencia de un cuerpo de directores/as	9	4	0	0	,31

Tabla VII.2. Problemáticas del actual modelo directivo según expertos y expertas

Algunos expertos o expertas han añadido otras dificultades al actual modelo directivo, como:

- La dificultad para formar equipo (Cuest. 266)
- La ausencia de formación en los casos de nombramiento extraordinario por parte de la Administración (Cuest. 266)
- Falta de consenso sobre la necesidad de una dirección con cierta autonomía y control social (Cuest. 264).
- Inexistencia de un programa de formación de directivos exigible para acceder al cargo (Cuest. 264).
- Procedencia del mismo centro (Cuest. 257).
- Falta de verdadera autoridad institucional (Cuest. 257)
- Económicas (Cuest. 270).
- No existencia de redes potentes de directores profesionales, no profesionalizados (Cuest. 270).

Los resultados anteriores nos sirven para justificar nuestro trabajo puesto que la *Insuficiente formación especializada recibida*, con una media de 2,50, es la problemática que se considera más importante.

B) HORARIO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Un 50% de los expertos y expertas encuestados coinciden en considerar que la formación inicial debería hacerse en horario escolar, a los que hay que añadir un 29% que piensa que debe hacerse dentro y fuera del horario escolar. Sumando los dos datos anteriores, obtenemos que un 79% de los expertos considera que debe utilizarse el horario escolar para realizar toda la formación inicial de los directores y directoras, o parte de ella.

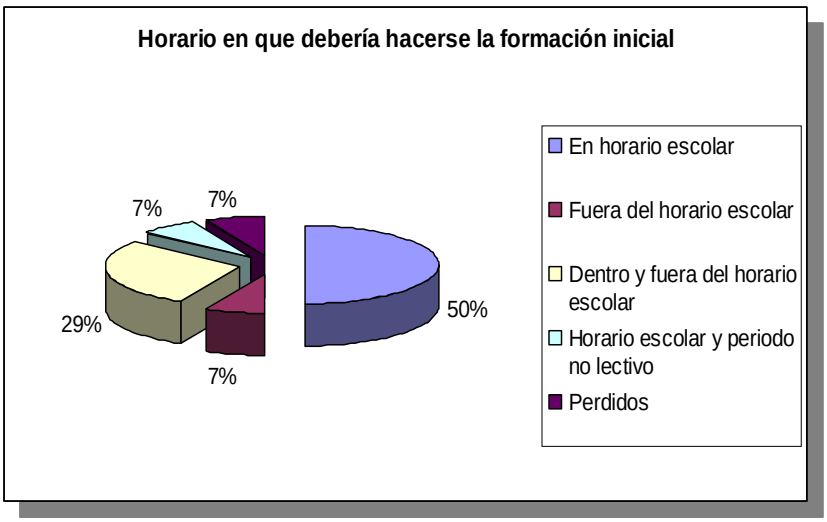


Gráfico VII.1. Horario de la formación inicial según expertos y expertas

C) UBICACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL RESPECTO AL NOMBRAMIENTO

El 50% de los expertos y expertas encuestados señalan que la formación inicial debería realizarse *Antes del nombramiento* como director o directora. A este 50% se añade un 28,6% que señala que debería hacerse *antes y después del nombramiento*, con lo cual podemos deducir que un 78,6% considera que toda o parte de la formación inicial debería realizarse antes del nombramiento. Sólo un 14,3% considera que debería hacerse después del nombramiento.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Antes del nombramiento	7	50,0
	Después del nombramiento	2	14,3
	Antes y después del nombramiento	4	28,6
	Total	13	92,9
Perdidos	Sistema	1	7,1
Total		14	100,0

Tabla VII.3. Formación inicial y nombramiento según expertos y expertas

D) DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LA FORMACIÓN

Abundando en la distribución más conveniente del tiempo de la formación, los datos que se obtienen señalan que sólo un 14, 3% de los encuestados y encuestadas opinan que la formación inicial para la dirección escolar debería ser un proceso teórico-práctico intensivo. Un 57,1% piensa que la formación inicial debe realizarse como un proceso teórico-práctico extensivo, mientras un 21,4% considera que es conveniente mezclar el proceso teórico-práctico extensivo con otras posibilidades. Sumando los dos últimos porcentajes, podemos concluir en que un 85,7% de los encuestados y encuestadas es partidario de que sea un proceso extensivo.

	Frecuencia	Porcentaje
Teórico-práctico intensivo	2	14,3
Teórico-práctico extensivo	8	57,1
Teórico intensivo y práctico extensivo	1	7,1
Teórico-práctico intensivo y extensivo	2	14,3
Teórico-práctico extensivo y otros	1	7,1
Total	14	100,0

Tabla VII.4. Distribución temporal de la formación inicial según expertos y expertas

E) MODALIDADES FORMATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

Los expertos y expertas consideran que el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores o directoras expertos* es la modalidad más conveniente para su formación inicial. Su puntuación de 2,77 es superior al 2,25 que obtiene el *Asesoramiento tutorizado al nuevo director o directora por otros directores o directoras expertos*, dato éste que parece corroborar que es preferida la formación inicial para

todo el equipo directivo, confirmando así una de nuestras conclusiones tras el análisis bibliográfico realizado.

La modalidad formativa que obtiene la segunda puntuación en orden decreciente es el *Curso impartido por varios ponentes,* que obtiene una puntuación media de 2,31. Con una media de 2,25 son valorados el *Asesoramiento tutorizado al nuevo director/a por otros directores/as expertos/as* y *Asesoramiento puntual y contextualizado a los nuevos/as directores/as.*

Por otra parte, es preferido el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo*, que obtiene una puntuación de 2,08, al *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos,* que obtiene un 2,00, aunque la diferencia es mínima. Parece que los expertos y expertas en este caso consideran que es conveniente diferenciar la formación a través de cursos, según etapas, aunque por una diferencia de puntuación apenas significativa.

El *Seminario coordinado por un experto* obtiene la misma puntuación que el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo,* es decir, un 2,08.

La opción claramente poco valorada es el *Curso impartido por un ponente, que obtiene una puntuación media de 0,58*, claramente inferior a las demás.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores/as expertos/as	0	0	3	10	2,77
Curso impartido por varios ponentes	1	1	4	7	2,31
Asesoramiento tutorizado al nuevo director/a por otros directores/as expertos/as	0	2	5	5	2,25
Asesoramiento puntual y contextualizado a los nuevos/as directores/as	0	1	7	4	2,25
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	1	2	4	5	2,08
Seminario coordinado por un/a experto/a	0	2	7	3	2,08
Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos	0	4	5	4	2,00
Curso impartido por un ponente	7	3	2	0	,58

Tabla VII.5. Modalidades formativas más importantes según expertos y expertas

F) CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

De entre los contenidos valorados por los expertos y expertas para tratar en la formación inicial de los nuevos directores y directoras, el más valorado es el *Sistema relacional (comunicación, participación),* con una puntuación media de 2,93, coincidiendo con la propuesta que nos hacía Rosa Caramés (2001) o Gago (2003). Con una media de 2,79 es valorado el contenido *Estrategias de dinamización de*

centros, coincidiendo con las propuestas que nos hacían Sáenz y Debón (1998). La alta valoración de estos dos contenidos parece acorde con las necesidades que plantea en los centros un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la organización, así como el origen del liderazgo pedagógico enfocado a dinamizar el centro para tratar de conseguir los mejores resultados educativos en el alumnado.

En tercer y cuarto lugar se valoran las *Técnicas y estrategias para resolver conflictos*, con una media de 2,64, así como la *Gestión de los recursos humanos (profesorado, alumnado),* y la *Innovación, con una media de 2,57.* De estos tres contenidos parece que la innovación tiene bastante relación con el liderazgo pedagógico de la dirección como una vía posible para conseguir los objetivos del proyecto educativo y mejorar los resultados del aprendizaje.

Los contenidos que obtienen una media más baja son los que están relacionados con la *Legislación básica*, *Gestión informática y la Investigación, con una media de 1,64.* Todos los contenidos superan la media de la escala, situada en 1,50, razón por la que consideramos que todos parecen suficientemente importantes.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Sistema relacional (comunicación, participación)	0	0	1	13	2,93
Estrategias de dinamización de centros	0	0	3	11	2,79
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	0	2	1	11	2,64
Gestión de recursos humanos (profesorado, alumnado)	0	1	4	9	2,57
Innovación	0	0	6	8	2,57
Cultura organizativa	0	1	6	7	2,43
Evaluación institucional	0	1	6	7	2,43
Clima organizacional	1	0	7	6	2,29
Modelos de organización de centros	0	2	8	4	2,14
Modelos de dirección	0	3	7	4	2,07
Gestión de recursos funcionales (horarios, presupuestos)	0	3	8	3	2,00
Gestión de recursos materiales (organización espacial)	0	3	9	2	1,93
Imagen institucional	0	3	9	2	1,93
Planificación de la formación en centros	0	3	9	2	1,93
Elaboración de doc. (PEC, PCC, ROF, Presupuesto, Memoria)	0	4	7	3	1,93
Técnicas e instrumentos de planificación	0	3	9	2	1,93
Legislación básica	1	4	8	1	1,64
Gestión y administración informática	0	7	5	2	1,64
Investigación	1	4	8	1	1,64

Tabla VII.6. Contenidos de la formación inicial, según expertos y expertas

G) COMPETENCIAS DIRECTIVAS QUE SE DEBEN PRIORIZAR EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Todas las competencias directivas son valoradas por los expertos y expertas que responden el cuestionario por encima de la media de la escala, por lo que parece que todas se consideran importantes. La competencia directiva que entienden que se debe priorizar en la formación inicial de directores y directoras es la de *Relaciones interpersonales*, con un 2,93 de puntuación media, y en total acuerdo con la priorización que ya hicieron estos expertos y expertas respecto a los contenidos de la formación. Empatadas en su valor medio con una puntuación de 2,79 están las competencias de *Trabajo en equipo, Compromiso ético y Resolución de problemas.* Las dos segundas competencias están entre las más valoradas según Teixidó (2007b) por directivos en ejercicio y representantes de la Administración educativa, no así las *Relaciones Interpersonales*. La Competencia de *Liderazgo* se encuentra en sexto lugar con una puntuación media de 2,64, mientras la *Orientación al aprendizaje del alumnado*, con una media de 2,57, se encuentra en una posición media en cuanto a orden de importancia en la formación inicial. Las competencias menos valoradas son la *Fortaleza interior* y *Energía*, con una media de 2,07 y 2,00 respectivamente. También la competencia *Energía* es la menos valorada en el estudio de Teixidó (2007b).

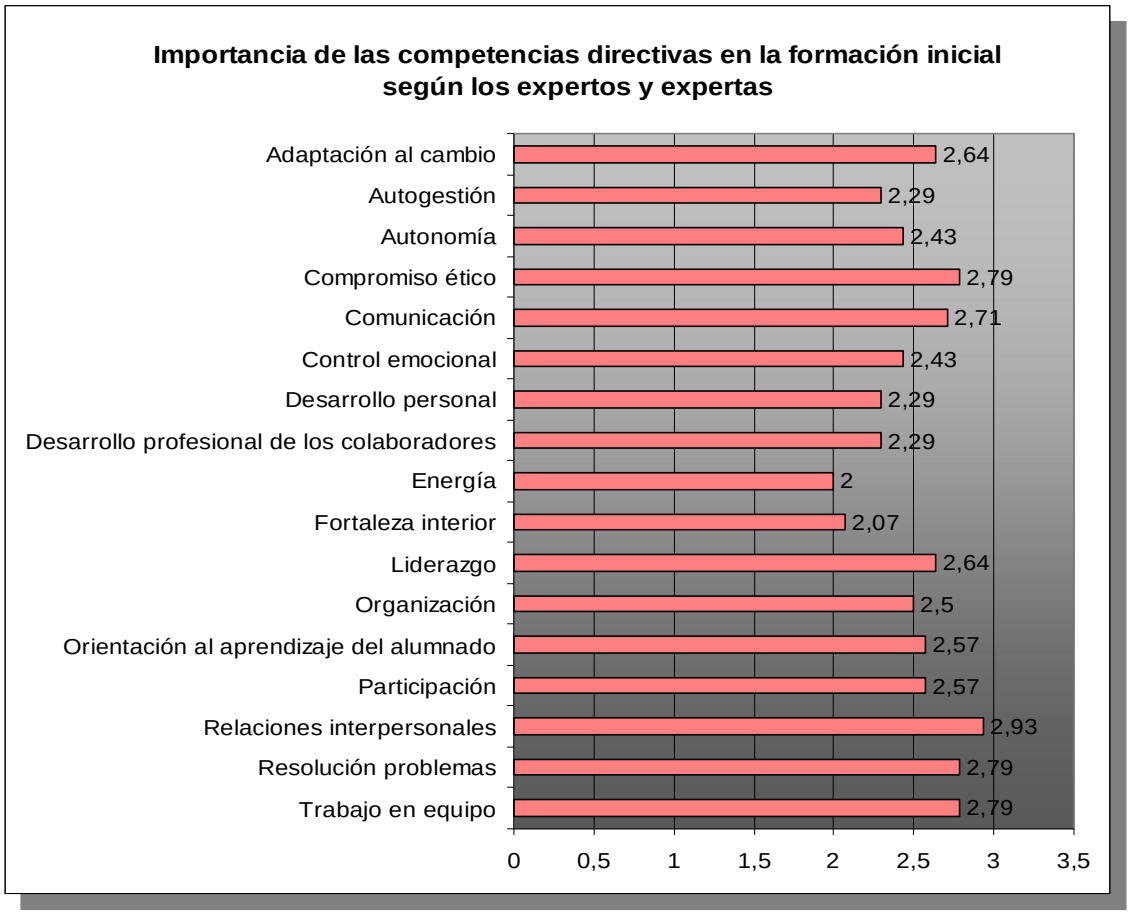


Gráfico VII.2. Importancia de las competencias directivas en la formación inicial, según expertos y expertas

VII.2.4. CONCLUSIONES

A juicio de los expertos y expertas el actual modelo de dirección principalmente adolece de falta de formación específica para el ejercicio del cargo. A esta problemática se añaden otras como la *Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros, La falta de tradición de trabajo* en grupo y la *Falta de autonomía para tomar decisiones.* Este último problema ya fue analizado, entre otros, por Gairín (2003) o Teixidó (2007a). Se considera *Nada problemática* la *No existencia de un cuerpo de directores y directoras.* Con este panorama se recomienda que la formación inicial para la dirección escolar sea impartida en *Horario escolar* o compartiendo periodos *Dentro y fuera del horario escolar.*

Por otra parte, la formación inicial para la dirección escolar debería realizarse *Antes del nombramiento* como director o directora, coincidiendo, entre otros, con los resultados de la investigación de Sáenz y Debón (1998). También se propone en segundo lugar que la formación sea recibida antes y después del nombramiento, con lo cual no cabe ninguna duda que la formación antes del nombramiento es fundamental. Dicha formación ha de ser recibida como un proceso extensivo que permita combinar la teoría y la práctica.

La formación inicial para la dirección escolar debería ser recibida por todo el equipo directivo principalmente a modo de *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores o directoras expertos*. Otra modalidad formativa muy aceptada es el *Curso impartido por varios ponentes.* No parecen sin embargo significativas las diferencias entre la preferencia por el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo*, sobre el *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos.* Se considera inadecuado el *Curso impartido por un ponente.*

De entre los contenidos valorados por los expertos y expertas para tratar en la formación inicial de los nuevos directores y directoras, el más valorado es el *Sistema relacional (comunicación, participación),* coincidiendo con la propuesta que nos hacía Rosa Caramés (2001) o Gago (2007), así como con la idea que apuntaba Antúnez (2004a) de que la comunicación adquiere una importancia fundamental en el ejercicio de la dirección. También es muy valorado el contenido *Estrategias de dinamización de centros,* coincidiendo esta vez con las propuestas que nos hacían Sáenz y Debón (1998), así como constatando la importancia que la dinamización de la vida del centro tiene en el desempeño de la dirección escolar. Se valoran también bastante positivamente las *Técnicas y estrategias para resolver conflictos*, la *Gestión de los recursos humanos (profesorado, alumnado),* y la *Innovación.* En definitiva se priorizan todos los ingredientes necesarios para poner en marcha un verdadero liderazgo distribuido en los centros educativos, partiendo de directivos preparados para la dinamización y el trabajo en equipo. Los elementos que se corresponden con la *Legislación* y la *Gestión de recursos materiales o informáticos*, propios de un líder burocrático, quedan relegados a un segundo plano, aunque se consideran también importantes. En último lugar, junto con las dos anteriores, se valoran los contenidos sobre *Investigación.*

Respecto a las competencias directivas que se deberían trabajar se considera que se debe priorizar la de *Relaciones interpersonales*, con una valoración muy alta, y en total acuerdo con la priorización que ya hicieron estos expertos y expertas respecto a los contenidos de la formación. Empatadas en su valor medio con una puntuación de 2,79 están las competencias de *Trabajo en equipo, Resolución de problemas* y *Compromiso ético.* Estas dos competencias están entre las más valoradas según Teixidó (2007b) por directivos en ejercicio y representantes de la Administración educativa, no así las *Relaciones Interpersonales*. La *Orientación al aprendizaje del alumnado*, con una media de 2,57, se encuentra en una posición media. Las menos valoras son la *Energía* y *Fortaleza interior*. Todas las competencias directivas se consideran *Bastante importantes*.

VII.3. FASE SEGUNDA: LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CADA UNA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

En esta segunda fase de la investigación tratamos de comparar los aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, dado que tanto la LOE (2006), como el Informe Eurydice del año 2009 recogen que dichos programas dependen de cada Comunidad Autónoma. Para ello recurrimos a un análisis de los documentos que regulan oficialmente la selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras. En algunos casos, en los que nos faltaron datos, fue necesario también recurrir a los últimos cursos organizados por los Centros de Profesorado.

VII.3.1. LECTURA Y ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En esta fase de la investigación pretendemos dar respuesta al segundo de los objetivos que nos proponemos conseguir, es decir, trataremos de comparar los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas, en aquellos aspectos que consideramos más relevantes.

Recordemos que recurrimos al análisis de documentos como una técnica indirecta de recogida de datos, partiendo de los documentos oficiales que regulan la selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las diferentes Comunidades Autónomas españolas durante el curso 2008/2009 y aquellos datos de que se disponían del curso 2009/2010: Decretos, Órdenes, Resoluciones o los Programas del último curso organizado, en caso que los documentos anteriores no obtuviéramos la información necesaria. Este será nuestro U*niverso objeto de estudio,* que figura como Anexo 3 de este trabajo. El análisis de documento se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que se hizo de manera científica, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable y válida. El análisis posterior a la lectura podría hacerse de manera cualitativa o cuantitativa, nosotros lo haremos de manera cualitativa. En esta lectura del texto sólo recogeremos *lo manifiesto, obvio, directo, representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 195)

El acceso a los textos no fue tarea sencilla; a través del buscador *Google,* utilizando palabras clave como *formación inicial director*, se consiguieron algunos

datos. Para conseguir los que faltaban se enviaron correos electrónicos a responsables de la formación inicial en Canarias, Cataluña, Galicia, Aragón, Extremadura, Madrid, Murcia o Navarra. Recurrimos a llamadas telefónicas a responsables de los Programas de Formación Inicial, localizados en internet a través de diferentes búsquedas, en los casos de: Extremadura y Galicia, ya que nos faltaban datos del contacto anterior. A medida que fuimos haciendo la lectura de los textos utilizamos *Unidades de Registro de los datos*, en este caso por *temas*, tomando frases, o conjuntos de palabras, para analizar su presencia, importancia o asociación.

A medida que se fue efectuando la lectura, se fueron tomando notas al margen de los documentos. A partir de aquí se procedió de la siguiente forma:

- Se elaboró un sistema de categorías, entendiendo por tales cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa. Para las categorías se respetan algunas reglas, tomadas de Pérez Serrano (p.150):
  - Homogeneidad: Todas las categorías tendrán una relación lógica con el tema de estudio.
  - Utilidad: El conjunto total permitirá la clasificación de todas las observaciones.
  - Exclusión mutua: debe haber un lugar y sólo uno para codificar cualquier respuesta.
  - Claridad y concreción: Se expresaran en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones
- Descripción de los datos obtenidos y elaboración de conclusiones: Las unidades de registro se incorporan a las categorías, y una vez que se conoce lo que significa o indican los datos se procederá a resumirlos y descubrir relaciones entre ellos, a través de un análisis vertical de los mismos, y posterior análisis horizontal que nos llevará a las conclusiones.

Las categorías que se utilizaron en nuestro análisis fueron las siguientes:

CATEGORÍA	ABREVIATURA	INDICADORES
Fecha convocatoria de selección	FCONV	Fechas en que se convoca el programa de selección y nombramiento de directores y directoras
Responsables de la organización del programa	REORG	Organismo oficial del que depende la organización del Programa de Formación Inicial
Regulación formación inicial	REFOI	Documento que regula el Programa de Formación Inicial. Periodo de vigencia.
Exención	EXENC	Causas por las que un director o directora no tiene obligación de realizar el Programa de Formación inicial para la dirección escolar
Tipos de nombramientos	TINOM	Fechas en que los directores y directoras adquieren su nombramiento definitivo. Tipos de nombramientos anteriores al definitivo
Temporalización Programa	TEMPF	Fecha en que se inician las fases teórica y práctica del programa de formación inicial

Duración	DURAC	Número de horas que dura el Programa de Formación Inicial, tanto en su fase teórica como práctica
Contenidos	CONTE	Temas a tratar en el Programa de Formación inicial para la dirección escolar
Fase práctica	FASPR	Actividades que se realizarán en la fase de prácticas Lugar de las prácticas Personas implicadas en la realización de la fase de prácticas
Tutela	TUTEL	Personas responsables del ejercicio de la tutela Actividades durante la tutela
Evaluación	EVALU	Evaluación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar Evaluación de la fase teórica Evaluación de la fase práctica

Tabla VII.7. Categorías para el análisis de documentos

Este sistema de categorías lo compartimos con tres colegas de la universidad de Huelva con objeto de detectar si las categorías estaban suficientemente claras y no había coincidencia entre ellas. Para llegar al informe definitivo elaboramos en primer lugar un *Texto de campo,* anotando al margen de los documentos los temas objeto de nuestro interés. Posteriormente elaboramos un Texto de investigación a base de las notas que habíamos seleccionado. Por último elaboramos el informe final.

VII.3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A) NORMATIVAS QUE REGULAN LA SELECCIÓN, NOMBRAMIENTO Y FORMACIÓN INICIAL DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS EN ESPAÑA

En desarrollo de la LOE (2006) en todas las Comunidades Autónomas españolas se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios, y se organizan Programas de Formación Inicial para la dirección escolar. En el cuadro adjunto recogemos las normativas que regulan los procesos selectivos para la dirección escolar, así como los Programas de Formación Inicial para los nuevos directores y directoras que ocuparon las vacantes en la dirección el día 1 de julio de 2009 y superaron la primera fase del proceso selectivo.

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS CON NOMBRAMIENTO A PARTIR DEL 1 DE JULIO DE 2009
ANDALUCÍA	Decreto 59/2007, de 6 de marzo por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores y directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios (Boja número 59 de 23 de marzo).
	Orden de 26 de marzo de 2007 por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección (Boja número 66 de 3 de abril)
	Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Boja número 140 de 17 de julio).
	Resolución de 14 de noviembre de 2008, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de méritos en el

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS CON NOMBRAMIENTO A PARTIR DEL 1 DE JULIO DE 2009
	procedimiento de selección de directores y directoras de centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, durante el año 2009, y se hace pública la relación de centros en los que se llevará a cabo dicho procedimiento (BOJA 230 de 1 de diciembre de 2008).
ARAGÓN	Orden de 30 de enero de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA número 30 de 13 de febrero de 2009)
	Resolución de 7 de abril de 2009, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se establecen las bases del programa de formación inicial para los aspirantes seleccionados en el concurso de meritos para el desempeño de la función directiva de los centros públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón, y por la que se convoca a los directores actualmente en ejercicio para que participen voluntariamente en el curso teórico del programa de formación inicial.
ASTURIAS	Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias (BOPA número 165 de 16 de julio de 2007).
	Resolución de 26 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (BOPA número 85 de 14 de abril de 2009).
BALEARES	Orden de la Consejería de Educación y Cultura de día 31 de marzo de 2008, por la que se aprueban las bases para la selección, nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros públicos (BOIB número 45 de 3 de abril de 2008)
	Resolución de la Consejera de Educación y Cultura de 23 de febrero de 2009 por la que se convoca el proceso de selección de directores de centros públicos (BOIB número 30 de 26 de febrero de 2009)
	Resolución de la Consejera de Educación y Cultura, de 30 de marzo de 2009, por la que se modifica la Resolución de la Consejera de Educación y Cultura de 23 de febrero de 2009 por la que se convoca el proceso de selección de directores de centros públicos (BOIB número 49 de 4 de abril de 2009)
	Resolución de la Consejera de Educación y Cultura por la que se convoca el procedimiento para la selección y el nombramiento de directores de los centros docentes públicos de nueva creación (BOIB número 55 de 16 de abril de 2009)
CANARIAS	Orden de 26 de enero de 2009, por la que se convoca y hace público concurso *de* méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores o directoras de centros públicos de enseñanza no universitaria, curso escolar 2009/2010 de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 25 de 6 de febrero de 2009).
	Resolución de 19 de octubre de 2009, por la que se regula el desarrollo del programa de formación inicial de los aspirantes seleccionados para desempeñar la función de dirección en centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 240 de 9 de diciembre de 2009).
CANTABRIA	Decreto 5/2008, de 10 de enero, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese del director en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA de 21 de enero de 2008)
	Orden EDU/7/2009, de 4 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS CON NOMBRAMIENTO A PARTIR DEL 1 DE JULIO DE 2009
	entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de Director en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA 11 de febrero de 2009).
	Resolución de 3 de agosto de 2009, por la que se dictan instrucciones relativas al período de prácticas de los aspirantes seleccionados para la provisión de puestos de directores en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA 156 de 14 de agosto de 2009).
CASTILLA LA MANCHA	Decreto 25/2007 de 3 de abril de 2007 de selección, nombramiento, formación y evaluación de los directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla La Mancha, y de medidas de apoyo y reconocimiento a su labor (DOCM número 73 de 6 de abril de 2007).
	Corrección de errores al Decreto 25/2007 de 3 de abril de 2007 de selección, nombramiento, formación y evaluación de los directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla la Mancha y de medidas de apoyo y reconocimiento a su labor (DOCM número 76 de 11 de abril de 2007).
	Orden 13 de abril de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se desarrollan los procedimientos de selección, renovación y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos de Castilla La Mancha (DOCM número 84 de 23 de abril de 2007)
	Resolución de 20 de enero de 2009 de la Viceconsejería de Educación por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla La Mancha (DOCM número 19 de 29 de enero de 2009).
	Corrección de errores, de la Viceconsejería de Educación, a la Resolución de 20-01-2009 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM número 21 de 2 de febrero de 2009).
	Resolución de 21 de mayo de 2009, de la Viceconsejería de Educación, por la que se convoca el curso de formación inicial y se regula la parte práctica del programa de formación para el profesorado seleccionado para ejercer la dirección en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM número 102 de 29 de mayo de 2009).
CASTILLA LEÓN	Orden EDU/807/2009, de 7 de abril, convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento en 2009 de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León (BOC y L número 70 de 15 de abril de 2009).
CATALUÑA	Decreto 56/2007, de 13 de marzo, por el que se regula la selección del director o de la directora y el nombramiento y el cese de los órganos unipersonales de gobierno y de coordinación de los centros docentes públicos (DOGC número 4842 de 15 de marzo de 2007)
	Resolución EDU/82/2009, de 20 de enero, por la que se convoca concurso de méritos para seleccionar al director o directora de diversos centros docentes públicos dependientes del departamento de Educación (DOGC número 5308 de 30 de enero de 2009).
EXTREMADURA	Orden de 14 de abril de 2009 por la que se convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE número 75 de 21 de abril de 2009)
GALICIA	Decreto 29/2007 de 8 de marzo por el que se regula la selección, nombramiento y cese de los directores y directoras de centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de educación (DOG número 50 de 12 de marzo de 2007)

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS CON NOMBRAMIENTO A PARTIR DEL 1 DE JULIO DE 2009
	Orden de 5 de mayo de 2009 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG número 88 de 7 de mayo de 2009).
LA RIOJA	Orden 43/2007, de 18 de diciembre, por la que se regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los directores de los centros públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de La Rioja (BOR número 170 de 25 de diciembre de 2007)
	Corrección de errores de la Orden 43/2007, de 18 de diciembre, del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los Directores de los centros docentes públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de La Rioja. (BOR número 41 de 22 de enero de 2008)
	Resolución de 28 de octubre de 2008, del Director General de Personal y Centros Docentes, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR número 145 de 10 de noviembre de 2008)
MADRID	Decreto 63/2004, de 15 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de directores de centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares (BOCM de número 95 de 22 de abril de 2004).
	Resolución de 7 de mayo de 2009, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la selección de Directores de diversos centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid (BOCM. Núm. 116, de 18 de mayo)
MURCIA	Orden de 16 de marzo de 2007 de la Consejería de educación y cultura por la que se establece el procedimiento para la prórroga de los nombramientos de directores, y se regula y convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma (BORM número 80 de 9 de abril)
	Orden de 8 de mayo de 2009 por la que se convoca Concurso de Méritos para la selección y nombramiento de Directores de Centros Docentes Públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma (BORM número 115 de 21 de mayo de 2009).
NAVARRA	Resolución 67/2009, de 23 de febrero, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria que regula el concurso de méritos para la selección de director o directora de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (BON número 29 de 9 de marzo de 2009).
PAÍS VASCO	Decreto 22/2009, de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección del Director o Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (BOPV número 34 de 18 de febrero de 2009).
	Orden de 5 de febrero de 2009, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de los Directores o Directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en los que el cargo vaya a quedar vacante el 30 de junio de 2009 (BOPV número 35 de 19 de febrero de 2009).
COMUNIDAD	Resolución de 16 de enero de 2009, del director general de Personal de la

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS CON NOMBRAMIENTO A PARTIR DEL 1 DE JULIO DE 2009
VALENCIANA	Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat (DOCV número 5938 de 22 de enero de 2009)

Tabla VII.8. Marco normativo de los procesos de selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las Comunidades Autónomas españolas, en vigor durante el curso 2008/2009.

A lo largo del presente curso escolar, 2009/2010, las diferentes Comunidades Autónomas convocan de nuevo los procesos de selección de directores y directoras para aquellos centros cuyos equipos directivos terminan su mandato a fecha 30 de junio de 2010. En el siguiente cuadro se recogen las normativas publicadas antes de la finalización de esta investigación.

COMUNIDAD	NORMATIVA QUE REGULA LA SELECCIÓN, EL NOMBRAMIENTO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DURANTE EL CURSO 2009/2010
ANDALUCÍA	Resolución de 19 de noviembre de 2009, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de méritos en el procedimiento de selección de Directores y Directoras de centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, durante el año 2010 y se hace pública la relación de centros en los que se llevará a cabo dicho procedimiento (BOJA número 234 de 1 de diciembre de 2009).
ARAGÓN	Orden de 13 de enero de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios docentes de carrera para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 28 de enero de 2010
ASTURIAS	Resolución de 12 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (BOPA número 48 de 27 de febrero de 2010)
BALEARES	Orden del Consejero de Educación y Cultura de 18 de febrero de 2010 por la que se aprueban las bases para la selección, el nombramiento y el cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios de las Islas Baleares (BOIB número 30 de 23 de febrero de 2010)
CANARIAS	Orden de 23 de diciembre de 2009, por la que se determinan los procedimientos para la selección, evaluación y renovación de los nombramientos de las direcciones de los centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 2 de 5 de enero de 2010).
	Decreto 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 155, de 11 de agosto).
	Resolución de 28 de diciembre de 2009, por la que se convoca procedimiento para la selección de directores o directoras de los centros públicos de enseñanzas no universitarias, de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso escolar 2010/2011 (BOC número 5 de 11 de enero de 2010).
CANTABRIA	Orden EDU/11/2010, de 11 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de Director en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC número 36, de 23 de febrero de 2010).
CASTILLA LA MANCHA	Resolución de 21/01/2010, de la Viceconsejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de

	los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM número 20 de 1 de febrero de 2010).
CATALUÑA	Resolución EDU/3773/2009, de 29 de diciembre, por la que se convoca concurso de méritos para seleccionar el director o la directora de diversos centres docentes públicos dependientes del Departamento de Educación (DOGC número 5546 de 15 de enero de 2010).
GALICIA	Orden de 15 de febrero de 2010 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG número 37 de 24 de febrero de 2010).
LA RIOJA	Resolución de 9 de noviembre de 2009, del Director General de Personal y Centros Docentes, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR número 148 de 27 de noviembre de 2009)
NAVARRA	Resolución 548/2009, de 1 de diciembre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria que regula el concurso de méritos para la selección de director o directora de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (BON número 8 de 18 de enero de 2010).
PAÍS VASCO	Orden de 27 de noviembre de 2009, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de los Directores o Directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en los que el cargo vaya a quedar vacante el 30 de junio de 2010 (BOPV número 248 de 28 de diciembre de 2009.
COMUNIDAD VALENCIANA	Resolución de 4 de marzo de 2010, del Director General de Personal de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat (DOCV 6222 de 9 de marzo de 2010).

Tabla VII.9. Normativas de los procesos de selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las Comunidades Autónomas españolas, publicados durante el curso 2009/2010.

En el análisis de dichas normativas se observa que en algunas Comunidades Autónomas existe una normativa marco y en su desarrollo se convoca anualmente el proceso de selección de los directores y directoras, como es el caso de Andalucía, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia o País Vasco, mientras en el resto se regula el procedimiento anualmente.

B) FECHAS DE LAS CONVOCATORIAS DE SELECCIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

La Tabla VII.10 resume las fechas de selección del curso 2008/2009:

CURSO 2008/2009						
AÑO 2008		AÑO 2009				
NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO
La Rioja	Andalucía	Castilla La Mancha Cataluña Valencia	Aragón Baleares Canarias Cantabria País Vasco	Navarra	Asturias Extremadura Castilla León	Galicia Madrid Murcia

Tabla VII.10. Fechas de la publicación en los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma de los procesos para la selección de directores y directoras curso 2008/2009.

A lo largo del presente curso escolar 2009/2010 se convocan de nuevo los procesos de selección de directores y directoras, habiéndose elaborado la siguiente tabla que recoge las fechas de las publicaciones hasta el momento en que necesariamente hay que cerrar el proceso de recogida de datos en el presente trabajo:

CURSO 2009/2010						
AÑO 2009		AÑO 2010				
NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO
La Rioja	Andalucía País Vasco	Aragón Canarias Cataluña Navarra	Asturias Baleares Cantabria Castilla la Mancha Galicia	Valencia		

Tabla VII.11. Fechas de la publicación en los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma de los procesos para la selección de directores y directoras curso 2009/2010

No existe coincidencia respecto a la fecha en que se convocan los procesos selectivos para la dirección de los centros docentes. Durante el proceso selectivo del curso 2008/2009 la Comunidad Autónoma de La Rioja, es la primera en convocar el procedimiento de selección de directores y directoras escolares, publicado en noviembre de 2008, hecho éste que consideramos facilita la organización del mismo a lo largo del curso, y que facilita también la organización de la formación inicial para la dirección escolar antes del nombramiento del director o directora, que se producirá con fecha uno de julio del año siguiente, en este caso julio de 2009.

En otras Comunidades Autónomas como Galicia, Madrid o Murcia el proceso selectivo se convoca en el mes de mayo, hecho éste que consideramos dificulta la organización de la formación inicial para la dirección escolar con anterioridad al nombramiento. Hemos de señalar que en el curso 2008/2009 sólo Andalucía y La Rioja convocan el proceso selectivo en el primer trimestre del curso académico. En el curso 2009/2010 son La Rioja, Andalucía y el País Vasco.

Consideramos que las fechas en que se produce la publicación de los procesos de selección de directores y directoras es un dato de especial interés porque a su vez condiciona las fechas en que pueden desarrollarse los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar. Al analizar los datos anteriores llegamos a la conclusión de que parece más apropiado convocar la selección en la primera mitad del curso escolar para facilitar la realización del Programa de Formación Inicial antes de finalizado el curso, o al menos una parte del mismo. De esta forma conseguiríamos que el director o directora escolar iniciara su desempeño profesional con el poder de experto (Antúnez, 2000b, 2004) que le proporciona la formación.

C) REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

Centrándonos ahora en la formación inicial de los directores y directoras, observamos que en la mayoría de las Comunidades Autónomas no existe una normativa marco con un desarrollo exhaustivo de la misma, salvo en las Comunidades andaluza y murciana. La formación inicial se regula a través de Resoluciones anuales

en el caso de Aragón, Canarias, Castilla La Mancha, o Comunidad valenciana, esta última en el curso 2009/2010. En la Comunidad cántabra también se regula de esta forma la fase de prácticas.

En el resto de Comunidades Autónomas se organiza también anualmente a través de convocatorias de formación de los Centros de Profesorado o de Recursos, siguiendo las líneas generales establecidas en las normas reguladoras de los procesos selectivos.

D) ORGANISMO RESPONSABLE DE LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

En aplicación del Artículo 136 de la Ley Orgánica de Educación (2006), todas las normativas que regulan la selección y nombramiento del director o directora escolar en cada una de las Comunidades Autónomas españolas, recogen como segunda fase del proceso de selección, la obligatoriedad de realizar un Programa de Formación Inicial, que deberá superar el candidato que opte a la dirección de un centro, para poder adquirir el nombramiento definitivo como director o directora.

En la siguiente tabla se resumen los organismos que según las normativas que regulan la formación inicial de directores y directoras en las diferentes Comunidades Autónomas son los responsables de la organización de dicho programa. Las divergencias que existen parece que pudieran venir determinadas por la distribución de las competencias en el gobierno de cada Comunidad Autónoma.

COMUNIDAD	RESPONSABLE DE LA ORGANIZACIÓN
ANDALUCÍA	Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos
ARAGÓN	Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente
ASTURIAS	Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica
BALEARES	Dirección General de Innovación y Formación del profesorado, la Dirección General de Ordenación, Administración e Inspección educativa y la Dirección General de planificación y centros
CANARIAS	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, en coordinación con la Dirección General de Personal
CANTABRIA	Dirección General de Coordinación y Política Educativa
CASTILLA LA MANCHA	Dirección General de Política Educativa
CASTILLA LEÓN	Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado
CATALUÑA	Departamento de Educación
EXTREMADURA	Dirección General de Política Educativa
GALICIA	Consejería de Educación y Ordenación Universitaria
LA RIOJA	Dirección General de Educación
MADRID	Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, para lo que podrá establecer procedimientos de colaboración con instituciones de reconocido prestigio en el ámbito de formación de directivos
MURCIA	Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa.
NAVARRA	Departamento de Educación
PAÍS VASCO	Dirección de Innovación Educativa y Dirección de Centros Escolares
VALENCIA	Servicio de Formación del Profesorado y los CEFIRES.

Tabla VII.12. Organismos responsables de la organización del Programa de Formación Inicial de los directores y directoras de centros públicos.

E) EXENCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En todas las normativas que regulan la selección y nombramiento de los directores y directoras en todas las Comunidades Autónomas, y en aplicación del citado artículo 136 de la LOE (2006), aparece recogido que estarán exentos de la realización del Programa de Formación Inicial aquellos candidatos o candidatas que opten a la dirección de un centro y acrediten una experiencia de al menos dos años en el ejercicio de la función directiva. Asimismo, en aplicación de la disposición transitoria séptima de la citada Ley Orgánica, en todas ellas, excepto en el País Vasco, se recoge explícitamente que estarán exentos de alguna parte del Programa de Formación Inicial aquellos candidatos que estén acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos y no hubieran ejercido, o la hayan ejercido por un periodo inferior a dos años. Existen sin embargo algunas peculiaridades:

- En Andalucía se establece que quienes acrediten en la función directiva una experiencia de, al menos, dos años, uno de ellos deberá ser ininterrumpido, para la exención de la realización del Programa de Formación Inicial. También quedarán exentas las personas que hayan ejercido el cargo de coordinador, coordinadora o responsable de un centro de educación de personas adultas durante, al menos, dos años, de los que uno será ininterrumpido. Las personas acreditadas para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que no la hubieran ejercido o la hayan ejercido por un periodo inferior a dos años estarán exentos de acudir a cursos y jornadas, aunque podrán acudir de forma voluntaria. Todo lo anterior queda recogido en el Artículo 10 de la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula la formación inicial.
- En la Comunidad de Aragón estarán exentos de la realización del Programa de Formación Inicial en su totalidad, los profesores y profesoras que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva, tanto en el cargo de director, como en los de jefe de estudios o secretario, según el punto 7.2 de la Base séptima de la Orden de 30 de enero de 2009 (BOA número 30 de 13 de febrero de 2009). Asimismo, podrán cursar el programa con carácter voluntario todos aquellos directores y directoras en ejercicio, que vayan a continuar el próximo curso como directores, y aquellos otros que sean designados por la Administración educativa con carácter extraordinario para el próximo curso. En la Orden de 13 de enero de 2010 se añaden nuevas exenciones: *De conformidad con el punto 10 del Acuerdo del Gobierno de Aragón de 24 de febrero de 2009, sobre sustituciones de directores de centros públicos de enseñanza no universitaria, la autorización para ejercer de director sustituto cuya duración sea de seis meses continuados o 180 días alternos computará como experiencia en la función directiva a efectos de la exención del programa de formación inicial.*
- En la Comunidad Autónoma de Canarias, en la Resolución de 28 de diciembre de 2009 por la que se regula el proceso de selección para el curso 2009/2010, se añaden a las exenciones planteadas por la LOE (2006) las siguientes:

- Estarán exentos de la fase teórica quienes acrediten una formación específica para el ejercicio de la función directiva, acreditada mediante la realización de un curso de al menos 75 horas de duración, convocado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, y que hayan finalizado con posterioridad a la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. nº 106, de 4.5.06).
- Estarán exentos del período de prácticas las personas aspirantes seleccionadas que hayan ejercido el desempeño de la función directiva, al menos un curso escolar, ya sea por el procedimiento ordinario o extraordinario.

- En Cataluña el profesorado aspirante seleccionado para ocupar la dirección de un centro, que disponga de la acreditación para el ejercicio de la dirección de centros públicos, sin especificar si es necesario haber ejercido o no la dirección escolar, también estará exento del Programa de Formación Inicial, y no sólo de la fase teórica, como especifica la Disposición Transitoria de la LOE (2006).
- En Galicia según el Artículo undécimo, punto primero de la Orden de 5 de mayo de 2009 (DOG número 88 de 7 de mayo de 2009) se computará además, a efectos de exención del Programa de Formación Inicial, como un año, el nombramiento por el período lectivo de un curso académico, y estar desempeñando la dirección en el curso académico en el que se presenta como candidato.
- En La Rioja, según el punto 2 del Artículo séptimo de la Resolución de 28 de octubre de 2008 por la que se convoca el concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores, también estarán exentos de la realización del curso teórico del Programa de Formación Inicial aquellos aspirantes que hubieran cursado un programa de formación para equipos directivos de la Consejería competente en materia de educación. La exención total o parcial del Programa de Formación Inicial se declarará por el Director General de Personal y Centros Docentes a petición de los interesados. Dicha petición deberá realizarse en el plazo de tres días hábiles a contar desde la publicación de los candidatos seleccionados.
- En la Comunidad Foral de Navarra, según el punto 8.1 y 8.2 de la Base octava de la Resolución 67/2009 de 23 de febrero (BON número 29 de 9 de marzo) quedarán exentos de la realización del Programa de Formación Inicial aquellos aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva en cualquiera de los cargos que componen el equipo directivo. Así mismo, quedarán exentos del Programa de Formación Inicial aquellos aspirantes que, estando acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos, no la hubieran ejercido, o lo hubieran hecho por un período inferior a dos años, y aquellos aspirantes que hubieran cursado el Programa de Formación para Equipos Directivos del Departamento de Educación.

- En el País Vasco según el punto 2 del artículo 14 del Decreto 22/2009 de 3 de febrero (BOPV número 34 de 18 de febrero de 2009) las personas exentas podrán acceder voluntariamente a la realización del Programa de Formación Inicial en las condiciones que reglamentariamente se determinen. No se recoge la exención de parte del Programa de Formación Inicial para los aspirantes seleccionados acreditados para el ejercicio de la dirección.

Analizando lo anterior, llegamos a la conclusión de que la mayor parte de las peculiaridades comentadas aumentan los casos de exención del Programa de Formación Inicial, excepto el País Vasco en que no existe explícitamente la exención de una parte del Programa de Formación para los candidatos acreditados, que no posean dos años de experiencia.

Consideramos que al aumentarse los casos de exención de dicho programa, se resta importancia a la formación inicial de los directores y directoras, dado que es posible suprimirla en las situaciones ya comentados, tanto en su parte teórica, como en su parte práctica, si se posee la acreditación, o se ha ocupado durante dos años no sólo el cargo de director o directora, sino también la jefatura de estudios o la secretaría.

Pensamos que para evitar que cualquier director o directora seleccionado, en posesión de la acreditación y sin haber ejercido la dirección, o habiendo ejercido cualquier cargo directivo, pudiera sentir menospreciado su conocimiento, adquirido como consecuencia bien del proceso de acreditación o del ejercicio de cualquier cargo directivo, podría proponerse para ellos explícitamente en las normativas reguladoras de los procesos de formación, que dicho proceso fuese cursado de manera voluntaria, permitiéndose con ello la actualización de sus conocimientos.

Nos parece interesante la propuesta de la Comunidad Foral de Navarra de declarar exentos del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar a aquellos aspirantes que hubieran cursado el programa de formación para equipos directivos del Departamento de Educación, aunque también en este caso propondríamos la voluntariedad del candidato de cursarlo o no.

Por otra parte, consideramos conveniente añadir a las normativas la posibilidad de convalidar de forma voluntaria la totalidad o parte del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar por otros cursos de formación para la dirección o por un Máster de dirección escolar.

F) LA FORMACIÓN INICIAL COMO REQUISITO PARA EL NOMBRAMIENTO DEL DIRECTOR O DIRECTORA.

El artículo ciento treinta y seis de la LOE (2006) establece la necesidad de superar el Programa de Formación Inicial, organizado por las Administraciones educativas, por parte de los aspirantes seleccionados, para ser nombrado director o directora de un centro educativo. Podría pensarse por ello que se concede una importancia fundamental al Programa de Formación inicial de los directores y directoras como requisito para adquirir el nombramiento definitivo como tales, siendo necesario no sólo cursarlo, sino además superarlo.

Sin embargo, el artículo ciento treinta y siete de la LOE (2006) recoge, que en ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director o directora a un profesor o profesora funcionario por un periodo máximo de cuatro años, no siendo necesaria en este caso la formación inicial del director o directora. Consideramos una contradicción la no obligatoriedad de cursar el Programa de Formación Inicial en estos casos, que como hemos visto en otros puntos de nuestro trabajo llegan a elevados porcentajes en determinadas Comunidades Autónomas. Nos planteamos la duda de si se resta con ello importancia a la formación inicial de los directores y directoras cuando no se les obliga a cursar tales programas al tratarse de nombramientos extraordinarios, o si por el contrario la Administración educativa evita a los directores y directoras nombrados de manera extraordinaria cursar el Programa de Formación Inicial, aun a sabiendas de su importancia, para evitar el rechazo que pudiera producir incluir *una carga* más en sus tareas de dirección. La situación no sería preocupante si los nombramientos extraordinarios sólo fuesen raras excepciones, sin embargo parece que los datos no apuntan en este sentido.

Por otra parte, según establece la LOE (2006), la Administración educativa nombrará director o directora del centro que corresponda, por un periodo de cuatro años, al aspirante que haya superado el Programa de Formación Inicial. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. No existe, sin embargo, coincidencia en las diferentes Comunidades Autónomas respecto al número de veces que puede renovarse dicho nombramiento. La mayor parte de las normativas que regulan la selección y nombramiento de los directores y directoras en las diferentes Comunidades establecen el nombramiento con carácter definitivo a partir del uno de julio del curso académico en que sale la convocatoria de selección, existiendo las siguientes excepciones, en que existen nombramientos provisionales:

- En Andalucía, según el punto 2 del Artículo 12 del Decreto 59/2007 (BOJA número 59 de 23 de marzo de 2007) los directores y directoras, durante el tiempo que, en su caso, ejerzan la función directiva desarrollando el Programa de Formación Inicial, y hasta la superación del mismo, serán nombrados como directores o directoras en prácticas, en los términos que se recojan en dicho nombramiento.
- En la Comunidad Autónoma de Baleares, según el Artículo 12 de la Orden de 31 de marzo de 2008 (BOIB número 45 de 3 de abril de 2008), los candidatos propuestos por la comisión de selección que estén exentos de la realización del Programa de Formación Inicial serán nombrados directores, mientras los candidatos que deban realizar el Programa de Formación Inicial serán nombrados directores en prácticas para el curso siguiente mientras lo desarrollen. Una vez obtenida evaluación positiva serán nombrados directores o directoras del centro por un periodo de cuatro años, contando el de prácticas.
- En Extremadura, según el punto 1 del Artículo 7 de la Orden de 14 de abril de 2009 (DOE número 75 de 21 de abril de 2009) serán nombrados directores

aquellos candidatos seleccionados que estén exentos de efectuar el Programa de Formación Inicial en su totalidad y directores provisionales a todos los que deban superar dicho programa. Los aspirantes seleccionados que superen el programa de formación serán nombrados directores definitivamente.

- En la Comunidad de Madrid, según el artículo 12 de la Resolución de 7 de mayo de 2009 (BOCM número 116 de 18 de mayo de 2009) el nombramiento como director o directora estará condicionado a que en el primer año se supere el Programa de Formación Inicial.
- En la Comunidad Foral de Navarra, según la Base novena de la Resolución 67/2009 de 23 de febrero (BON número 29 de 9 de marzo de 2009) se nombrará director o directora en prácticas por un año al candidato seleccionado por la comisión. Aquellos candidatos que estuvieran exentos de la realización del Programa de Formación Inicial serán nombrados directores por un periodo de cuatro años. El candidato que haya finalizado el Programa de Formación Inicial con la calificación de Apto será nombrado director del centro por el que opta por un periodo de cuatro años.
- En el País Vasco, según el punto tercero del Artículo 15 del Decreto 22/2009 de 3 de febrero (BOPV número 34 de 18 de febrero de 2009) si el 1 de julio del año correspondiente las personas seleccionadas no exentas no hubieran finalizado el Programa de Formación Inicial, se nombrará a esas personas directores o directoras provisionales del centro correspondiente, con efectos de 1 de julio del año correspondiente y hasta la finalización del Programa de Formación Inicial. Una vez que superen dicho programa serán nombradas directores o directoras con efectos de 1 de julio del año de la resolución de la convocatoria.

G) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA

La formación inicial para la dirección escolar en Andalucía está regulada por Orden de 20 de junio de 2007 (BOJA número 140 de 17 de julio).

Dicha Orden establece que una vez publicadas por parte de las Delegaciones Provinciales de Educación los listados con las candidaturas para el ejercicio de la dirección, la Consejería de Educación, a través de la Dirección General competente en la materia, hará pública la relación de personas seleccionadas que deban realizar el Programa de Formación Inicial, así como de los Centros del Profesorado que les corresponden como sede de la formación.

El resumen de los datos fundamentales del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Andalucía se recoge en la tabla adjunta. En la normativa que regula el programa no aparece de manera explícita su duración.

FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA (2ª quincena mes de abril del año de la convocatoria hasta junio del año siguiente)	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS • Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar • Proyección normativa de la enseñanza escolar • La organización del centro escolar • El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento • Los sujetos escolares • La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano • La dirección como construcción de sentido • Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar • Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos • Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático • Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar • Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad.	• Participación plataforma online • Análisis de casos prácticos • Participación en Grupos de Trabajo	A cada uno de los participantes en el curso le será asignado un tutor o tutora, seleccionado entre directores y directoras con experiencia en el ejercicio de la dirección.	PROGRAMA DE FORMACIÓN • Elaboración de Memoria de dirección donde valorará la formación, reflexionará sobre su ejercicio de la dirección y relacionará con su proyecto de dirección • Informes emitidos por tutor o tutora, servicio de inspección, director o directora de Centro de Profesorado y Consejo Escolar.

Tabla VII.13. Programa de Formación Inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía

H) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ARAGÓN

La Resolución de 7 de abril de 2009, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, establece las bases del Programa de Formación Inicial para los aspirantes seleccionados en el concurso de meritos para el desempeño de la función directiva de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, y convoca a los directores y directoras actualmente en ejercicio para que participen voluntariamente en el curso teórico del Programa de Formación Inicial.

En el Programa de Formación Inicial se invita también a participar voluntariamente en la formación a aquellos que fueron nombrados con carácter extraordinario.

FASE TEÓRICA (del 27 de abril al 29 de mayo de 2009 ; 48 horas presenciales y 52 horas no presenciales)	**FASE PRÁCTICA** (del 4 al 29 de mayo)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS • FASE PRESENCIAL (48 horas) • Acción directiva e institución escolar. • Régimen jurídico de la Administración Educativa aplicado a la resolución de situaciones concretas que se le presentan a la dirección de centros. • Evaluación de centros y de alumnos desde la perspectiva de la dirección de centros. • Evaluación de diagnóstico. • Programas europeos: Sócrates y Leonardo da Vinci. • Programas para alumnado inmigrante. CAREI. • Relaciones con instituciones y programas institucionales • Organización y funcionamiento de centros. • Plan de convivencia y Atención a la diversidad. • Programas y experiencias de bilingüismo. • Educación en Competencias Básicas desde la perspectiva de los nuevos currículos. • Proyectos Curriculares y Programaciones Didácticas. • Dirección de equipos de trabajo y gestión positiva de conflictos.	Consistirán en la observación y reflexión sobre los cometidos de la dirección en las diferentes competencias asignadas, así como en la elaboración de una memoria sobre ello.	Les será asignado un tutor de entre las personas que impartan el curso teórico. Su función consistirá en asesorar e informar sobre las competencias legalmente asignadas al director, así como orientar sobre las pautas para la elaboración de la memoria que será entregada a los tutores antes del día 5 de junio.	• DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN La hará una comisión en términos de Apto, No apto • FASE TEÓRICA La evaluación la realizará el director del curso y los profesores de los distintos módulos. Cada ponente evaluará: • La asistencia a las sesiones presenciales • Evaluación positiva de los trabajos asignados a la fase no presencial. • FASE PRÁCTICA La realizará el director del curso y los tutores. Los participantes deberán elaborar una memoria, sobre la realización o ejecución de las competencias de la dirección. Incluirán propuestas de mejora. El tutor elaborará un informe de valoración

Tabla VII.14. Programa de Formación Inicial de Aragón, a partir de la Resolución de 7 de abril de 2009

I) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ASTURIAS

Según la Resolución de 26 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (BOPA número 85 de 14 de abril de 2009), los aspirantes seleccionados para ejercer la dirección deberán

realizar y superar un Programa de Formación Inicial, organizado por la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, consistente en un curso teórico y práctico de formación.

Los criterios para la superación y certificación del Programa de Formación Inicial serán los señalados en la Resolución de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado.

FASE TEÓRICA (del 22 al 26 de junio; 28 horas) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA** (del 22 al 26 de junio; 10 horas)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
• Las implicaciones en el sistema educativo de la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. • La organización, funcionamiento y evaluación de los centros educativos. • La gestión de recursos humanos y los procedimientos de gestión administrativa y económica. • Los procedimientos de gestión de los centros docentes • La planificación e implementación de procesos de innovación y cambio educativo	Consistirá en el análisis y resolución de casos prácticos relacionados con los contenidos de la parte teórica. Será paralela al curso teórico y se realizará mediante la asistencia a 10 horas a elegir de entre las sesiones del curso teórico.	No consta	• DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Los criterios para la superación y certificación del Programa de Formación Inicial serán los señalados en la Resolución por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado. • DE LA PARTE TEÓRICA. Asistencia a más del 85% de la actividad. No consta ningún otro dato en la evaluación. • DE LA PARTE PRÁCTICA Para la superación de este periodo, será necesaria la participación en las sesiones de trabajo organizadas así como el cumplimiento de las tareas asignadas.

Tabla VII.15. Programa de Formación Inicial para candidatos/as seleccionados/as para el curso 2008/09 organizado por los Centros del Profesorado y de Recursos de Avilés y de Oviedo.

J) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN BALEARES

Según la Orden de la Consejería de Educación y Cultura de 31 de marzo de 2008 (BOIB número 45 de 3 de abril de 2008) por la que se aprueban las Bases para la selección, nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, los candidatos seleccionados habrán de superar un Programa de Formación Inicial, organizado por la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, la Dirección General de Ordenación, Administración e Inspección Educativa y la Dirección General de Planificación y Centros.

El resumen del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en Baleares se recoge en la Tabla VII.16:

FASE TEÓRICA (primer trimestre) CONTENIDOS	FASE PRÁCTICA	TUTELA O TUTORÍA	EVALUACIÓN
• Liderazgo pedagógico como fundamento de la mejora de los centros. • Los sistemas de organización, planificación, ejecución y evaluación de las actividades propias del centro. • Los procedimientos de gestión de los recursos humanos y materiales. • La convivencia, la mediación y resolución de conflictos • Otros contenidos referidos a la función directiva	Se desarrollará la tarea directiva, de acuerdo con el proyecto de dirección presentado y la formación recibida, y con el asesoramiento y supervisión de la Inspección educativa.	No consta	• PROGRAMA DE FORMACIÓN La evaluación del Programa de Formación Inicial de los candidatos seleccionados irá a cargo de una comisión de evaluación • FASE TEÓRICA Asistir como mínimo al 80 % de la fase presencial. • FASE PRÁCTICA Realizar todas las actividades del entorno Moodle.

Tabla VII.16. Formación Inicial para la dirección escolar en Baleares, según la Orden de 31 de marzo de 2008.

El curso de formación inicial de ámbito autonómico organizado por la Consejería de Educación y Cultura para el año escolar 2009/2010 es de 120 horas, distribuidas en la modalidad presencial y no presencial, esta última a través de internet. Dicho curso comienza el día 2 de noviembre de 2009 y tiene como fecha máxima para la finalización el día 30 de mayo de 2010. Los módulos de contenidos que se proponen en este curso de formación inicial para todo el equipo directivo son:

- Módulo 1: Liderazgo pedagógico y mejora de los centros educativos (40 horas). Tendrá fases presenciales y fases a distancia.
- Módulo 2: Iniciación al GESTIBWEB y ECOIB (15 horas). Este módulo será presencial.
- Módulo 3: La función directiva, un factor de calidad del sistema educativo. Se realizará en el segundo trimestre del curso y tendrá partes presenciales y partes a distancia.
- Módulo 4: Un curso o seminario que elegirá cada participante según su perfil, de una lista que ofrecerá el Servicio de Formación Permanente del Profesorado.
- Módulo 5: Creación de un porfolio. Se realizará en la modalidad a distancia en el entorno Moodle habilitado para esta formación inicial.

K) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CANARIAS

Según la Resolución, 19 de octubre de 2009, por la que se regula el desarrollo del Programa de Formación Inicial de los aspirantes seleccionados para desempeñar la función de dirección en centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 240 de 9 de diciembre de 2009), el curso teórico se realizará a través de internet, con un mínimo de dos sesiones presenciales. Otros datos de interés son:

FASE TEÓRICA (del 25 de enero al 23 de abril de 2010) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA** (misma fecha)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
• Formación sociológica básica: - Aspectos fundamentales del sistema educativo. - Dimensión europea de la escuela. - Representación de la comunidad educativa: - El proyecto educativo del centro. Otros documentos institucionales del centro según la LOE. - Las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional. El uso educativo de las TIC. - El papel de la comunidad educativa en el control y gestión del centro. La participación de los padres y las madres - La convivencia en el centro y la resolución de conflictos. • Representación de la Administración: - La estructura orgánica de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. La estructura organizativa de los centros. La planificación del funcionamiento y la gestión del centro. - La dirección y organización de centros: normativa básica de aplicación en los centros. La función directiva: competencias, responsabilidades y reconocimiento. Planes de seguridad. Responsabilidad civil. - Gestión del personal docente y no docente. Las relaciones interpersonales y las relaciones con otros organismos públicos y de cualquier índole. - Dotación e inventario de material de infraestructura y de material docente. - La gestión administrativa y económica. Apoyo con aplicaciones informáticas. • Organización y dinamización pedagógica: - La formación de equipos en los centros educativos, en el trabajo cooperativo, en red y en los procesos participativos de toma de decisiones. - Atención a la diversidad. Modalidades. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Modalidades. Planes de actuación. - La evaluación del centro y sus consecuencias. Los procesos de mejora: formación e innovación en los centros.	• En el centro de trabajo de cada participante • Consistirá en el ejercicio de la dirección y en la realización de una memoria, sobre la función directiva desarrollada y tomará como base el Proyecto de Dirección presentado, especificando el grado de viabilidad entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos en la fase de prácticas. • Los contenidos coincidirán con las competencias que la LOE atribuye a los Directores y Directoras de los centros. • Al comienzo de la fase, habrá una planificación individualizada para cada participante del asesoramiento y tutela.	• En la fase teórica la ejercerán personas al efecto designadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. • En la fase práctica ejercerán la tutela el Inspector o Inspectora del centro. Su función será asesorar e informar a sus tutelados o tuteladas sobre las competencias legalmente asignadas al director o directora, así como orientar sobre las pautas para la elaboración de la memoria.	• PROGRAMA DE FORMACIÓN: Evalúa Una comisión en términos de Apto o No apto. Se habrán de superar las dos fases • FASE TEÓRICA: El tutor o tutora elaborará un acta de valoración de los participantes que deberá contemplar: - La asistencia a las sesiones presenciales. - La evaluación positiva de los cuestionarios y de las tareas de evaluación relativos a cada núcleo de contenidos. FASE PRÁCTICA - El director o directora deberá presentar una memoria sobre la función directiva desarrollada y tomará como base su proyecto de dirección. El tutor o tutora elaborará un acta de valoración -expresada en los términos de apto o no apto- que se basará en la observación del ejercicio de la dirección y estudio de la memoria

Tabla VII.17. Programa de formación inicial de Canarias, Resolución de 15 de enero de 2009 y convocatoria curso 2009/2010.

L) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CANTABRIA

Tomando como referencia el Decreto 5/2008, de 10 de enero (BOCA de 21 de enero de 2008), la Orden EDU/7/2009, de 4 de febrero (BOCA 11 de febrero de 2009), por la que se convoca concurso de méritos entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de director en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, regula el nombramiento para las vacantes en la dirección de centros que se produjeron a partir del 1 de julio de 2009. Esta Orden recoge algunos aspectos sobre el Programa de Formación Inicial para la dirección en esta Comunidad Autónoma. El periodo de prácticas de dicho programa estuvo regulado por la Resolución de 3 de agosto de 2009, por la que se dictan instrucciones relativas al período de prácticas de los aspirantes seleccionados para la provisión de puestos de directores en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA 156 de 14 de agosto de 2009).

El Decreto 5/2008 estableció que la formación inicial prevista por la LOE (2006) consistiría en un curso teórico y un período de prácticas. La Orden EDU/13/2008, de 4 de marzo concretó que el curso de formación para directores de centros educativos sería de de 20 horas de duración y se realizaría a lo largo del mes de junio de 2008. La Orden EDU 7/2009 de 4 de febrero señala que dicho curso se realizaría antes del 1 de septiembre y que el período de prácticas, para los nuevos directores sin reconocimiento de la función directiva, tendría lugar a lo largo del curso 2009/2010. Posteriormente la Resolución dispone que con fecha de 31 de enero de 2010, se dará por finalizado el período de prácticas.

FASE TEÓRICA[36] (Del 4 al 25 de junio de 2009)	**FASE PRÁCTICA** (de 1 septiembre 2009 a 31 enero 2010)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• Marco normativo y planificación educativa de los centros: Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular. • El Modelo Educativo de Cantabria: los planes educativos en el marco de los PEC. • Los procesos de formación del profesorado en los centros educativos • El proceso de elaboración de los proyectos de centro en un marco colaborativo. • Las evaluaciones educativas en los centros de Cantabria: la evaluación	Ejercicio de las competencias directivas según el Anexo 2 del Decreto 5/2008	En la fase práctica ejercerán la tutela un inspector o inspectora, preferiblemente el del centro. Las funciones del tutor consistirán en asesorar, informar,	• EVALUACIÓN FINAL de los directores en periodo de prácticas, en términos de *apto o no apto,* determinados por los criterios de asistencia y aprovechamiento, se realizará por una Comisión de Evaluación que tendrá en cuenta el informe del tutor y la memoria final.

[36] Los datos sobre las fechas de la fase teórica, así como los contenidos del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en la Comunidad de Cantabria fueron facilitados por la Unidad Técnica de Evaluación y Acreditación de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

FASE TEÓRICA[36] (Del 4 al 25 de junio de 2009)	**FASE PRÁCTICA** (de 1 septiembre 2009 a 31 enero 2010)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
de diagnóstico. • El Servicio de Inspección y los centros educativos. • El Plan Educantabria: las TIC en los centros educativos • La gestión económica en los centros educativos • Las relaciones de los centros educativos con el Servicio de Centros: becas, servicios complementarios…. • El Plan de Gratuidad de materiales curriculares • Aspectos prácticos de la gestión del personal docente: el Servicio de Recursos Humanos y su relación con los centros. • La prevención de riesgos laborales en los centros educativos. • La plataforma de gestión y seguimiento educativo YEDRA. • Igualdad de género y educación.		hacer un seguimiento de las actuaciones y valorar al aspirante en prácticas. También asesorará en la elaboración del nuevo proyecto de dirección.	• FASE PRÁCTICA Al finalizar el periodo de prácticas, el tutor emitirá un Informe según criterios recogidos en el Decreto 5/2008, y los directores formados elaborarán una memoria relacionada con su proyecto de dirección.

Tabla VII.18. Formación Inicial para la dirección escolar en Cantabria, según el Decreto 5/2008 y Orden EDU 7/2009

M) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CASTILLA LA MANCHA

Tomando como referencia el Decreto 25/2007, la Orden de 13 de abril de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se desarrollan los procedimientos de selección, renovación y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos de Castilla La Mancha (DOCM número 84 de 23 de abril de 2007), recoge que el Programa de Formación Inicial que habrán de superar los candidatos seleccionados para ejercer la dirección de un centro, tendrá una duración de 50 horas para la fase teórica y 25 horas para la fase práctica. La Resolución de 20 de enero de 2009 (DOCM número 19 de 29 de enero de 2009) convoca el proceso de selección y regula el Programa de Formación Inicial para el profesorado seleccionado para ejercer la dirección en los centros docentes públicos de esta Comunidad en aquello casos en que queden vacantes el día 1 de julio de 2009.

El curso de formación inicial de directores y directoras se desarrollará a través de ponencias que incluirán además de la presentación de los contenidos y la clarificación de los conceptos básicos, la presentación de supuestos y el análisis de casos. Habrá además sesiones de tutoría que estarán dirigidas a clarificar conceptos, a analizar casos y situaciones de manera compartida y a orientar la realización del trabajo práctico. La dirección del curso corresponde al, o a la responsable de la

asesoría técnico docente de formación de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de los Centros de Profesores designados y la coordinación a las personas responsables de la dirección de los Centros de Profesores en los que se desarrolla.

FASE TEÓRICA (10 al 17 de junio; 50 horas, diez de tutoría y el resto de ponencias) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA** (25 horas; 1ª semana del curso)	**TUTELA O TUTORÍA**	**EVALUACIÓN**
• El modelo educativo de Castilla-La Mancha y los planes estratégicos. (5 horas). • Autonomía de los centros y proyecto educativo. El currículo de Castilla-La Mancha: competencias básicas. La coordinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: las programaciones didácticas y la evaluación de diagnóstico (20 horas). • Convivencia, organización y funcionamiento del centro. Mediación y resolución de los conflictos. Responsabilidad y gestión de la convivencia. Las relaciones con el entorno, la colaboración con las familias, otras instituciones y organismos (5 horas). • El centro como organización que aprende: la autoevaluación de los centros como punto de partida de los procesos de mejora de la eficacia de los centros. La complementariedad de la evaluación externa y el asesoramiento cooperativo. Programas de formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa. (5 horas). • Exigencias administrativas de los centros y control de los recursos: programas de gestión. (10 horas) • Elementos del programa de actuación. Análisis y revisión del programa de actuación. Trabajo práctico (5 horas).	Tendrá una duración de 25 horas	Habrá sesiones de tutoría, integradas en la fase teórica, dirigidas a clarificar conceptos, a analizar casos y situaciones de manera compartida y a orientar el trabajo práctico.	La evaluación de la actividad y de los participantes se ajustará a lo establecido en la Resolución de 30 de septiembre de 2002 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa por la que se regulan las características de las modalidades de formación que configuran los planes regionales de formación permanente del profesorado PARTE PRÁCTICA Será evaluada por el inspector o inspectora responsable del centro. Los ámbitos, dimensiones, indicadores y procedimiento serán los establecidos en la Resolución de 15 de diciembre de 2008 (DOCM 25-12-2008).

Tabla VII.19. Formación inicial de directores y directoras en Castilla La Mancha, según la Resolución de 21 de mayo de 2009.

N) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CASTILLA LEÓN

La Orden EDU/807/2009, de 7 de abril (BOC y L número 70 de 15 de abril de 2009), convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento en 2009 de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León y recoge que los aspirantes seleccionados realizarán un Programa de Formación Inicial consistente en un curso teórico de formación y un

período de prácticas. La fase teórica del Programa de Formación Inicial para la dirección se estructura en cinco bloques, de contenido común para todos los cursos de formación de directores desarrollados en la comunidad. La actividad se desarrollará con sesiones expositivas a cargo de los ponentes, en las habrá un turno de preguntas.

Con el anterior marco de referencia la Consejería de Educación de Castilla y León el Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León y las diferentes Direcciones Provinciales de Educación proponen el diseño de una actividad de formación compleja que, tratando de integrar y relacionar diferentes módulos formativos, sea capaz de responder a las necesidades detectadas, anticipando propuestas de funcionamiento y desarrollando las competencias profesionales adecuadas. Los criterios que según los órganos responsables se han seguido para el diseño de este programa de formación inicial han sido[37]:

- Responder a la necesidad que tiene la Administración Educativa de formar equipos cualificados y competentes que dirijan los centros educativos no universitarios de Castilla y León.
- Responder a las necesidades, expectativas y demandas de los profesionales que han optado a la dirección, considerando la realidad social actual y los nuevos retos educativos.
- Formar para la planificación, gestión y desarrollo de recursos, planes y programas educativos conforme a los principios de calidad e idoneidad.
- Asegurar una formación común y adecuada para todos los directores de Castilla y León, articulada en diferentes módulos y secuencias formativas.
- Crear un espacio de reflexión e intercambio de experiencias para facilitar la labor de los directores noveles, propiciando la innovación y la anticipación de propuestas y respuestas docentes.
- Vincular las actuaciones formativas con las funciones y cometidos de los equipos directivos de los centros docentes.
- Potenciar la aplicación de esta formación al trabajo diario como director de centro, mejorando el funcionamiento del centro y la educación de los alumnos.

La distribución del curso por módulos es la que sigue:

<table>
<tr><td colspan="4">Formación a distancia regional (curso online) 30 horas</td><td colspan="4">Módulo de trabajo colaborativo regional (plataforma) 30 horas</td></tr>
<tr><td></td><td>Formación presencial común 6 h (regional)</td><td colspan="5">Formación presencial provincial 20 horas (distribución temporal según criterios de las DDPP)</td><td>Formación presencial común 4 h (provincial)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="7">Periodo de prácticas (módulo de aplicación) 15 horas</td></tr>
<tr><td>Septiembre</td><td>Octubre</td><td>Noviembre</td><td>Diciembre</td><td>Enero</td><td>Febrero</td><td>Marzo</td><td>Abril</td><td>Mayo</td></tr>
</table>

Tabla VII.20. Temporalización del Programa de Formación Inicial de directores y directoras de Castilla y León para el curso 2009/2010.

[37] Los datos fueron tomados de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/v1_PROGRAMA_DE__FORMACION_INICIAL_PARA_DIRECTORES.pdf

Otros datos del programa de formación se recogen en la Tabla VII.21:

FASE TEÓRICA (70 horas) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA** (15 horas; noviembre de 2009 a mayo de 2010)	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
• Módulo Formación a distancia regional (primer trimestre) - Normativa que regula o afecta al sistema educativo - La Gestión de recursos humanos del centros - La gestión de recursos materiales - La Gestión de calidad en el centro educativo. • Formación presencial común (octubre 2009 y mayo 2010) - La organización escolar y su regulación - La gestión de recursos pedagógicos y sociales - Otros contenidos propuestos por los directores durante el módulo colaborativo a distancia. • Formación presencial provincial (noviembre a abril) - La organización escolar y su regulación - La gestión de recursos humanos del centro. - La gestión de recursos materiales. - La gestión de recursos pedagógicos • Grupo de trabajo colaborativo regional a distancia. - Hacia la gestión de calidad del centro educativo - La innovación y experimentación en los centros educativos.	- Reelaboración del Proyecto de dirección (como un proyecto común de centro), puesta en práctica de alguna de las actuaciones comprendidas en el mismo, valoración de los resultados y reflexión sobre los mismos. - Intercambio de experiencias directivas con otros directores de comprobada experiencia que pueden actuar como tutores. Visitas a centros de distintos niveles educativos, modelos de organización y estilos de dirección. Análisis de lo aportado a su formación. - Propuesta, análisis, valoración y resolución de casos prácticos.	Directores con experiencia	• FASE TEÓRICA • Cuestionarios de evaluación coordinados por el tutor del módulo • Se evaluará con las variables, indicadores, instrumentos y procedimientos del Sistema de Evaluación de la Formación, realizada por el CSFP. • Se evaluará la actividad con el Sistema de Evaluación de la Formación, que utilizan los CFIE de la Comunidad. • Para evaluar el grupo de trabajo se utilizarán los reportes de acceso y participación en la plataforma colaborativa, así como cuestionarios de valoración y aprovechamiento de la formación. • FASE PRÁCTICA Será evaluado por la inspección educativa y la dirección del CFIE correspondiente, con los instrumentos que se consensúen en cada provincia.

Tabla VII.21. Programa de Formación Inicial para directores y directoras de Castilla y León para el curso 2009/2010

O) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA

El Decreto 56/2007, de 13 de marzo (DOGC número 4842 de 15 de marzo de 2007), regula la selección del director o directora y el nombramiento y cese de los órganos unipersonales de gobierno y la coordinación de los centros docentes. Este Decreto recoge que el profesorado aspirante a director o directora habrá de superar un Programa de Formación Inicial organizado por el Departamento de Educación que consistirá en un curso teórico de formación sobre los aspectos fundamentales del sistema educativo: la organización, la planificación estratégica, el funcionamiento y la

gestión de los centros docentes, la organización y gestión de los recursos personales y materiales, las estrategias de mediación, comunicación y dinámica de grupos, la gestión de la prevención de los riesgos laborales, los procedimientos de gestión administrativa y económica, la normativa legal en materia de centros, alumnado y profesorado y otras contingencias en relación con la función directiva. Posteriormente la Resolución EDU/82/2009, de 20 de enero (DOGC número 5308 de 30 de enero de 2009) convoca el proceso de selección para las vacantes que se produjeron a partir del 30 de junio de 2009.

La Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos prepara el curso teórico de formación del Programa de Formación Inicial para el ejercicio de la función directiva, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 56/2007. La finalidad del curso es facilitar a los asistentes la adquisición de competencias necesarias para ejercer la función directiva. El curso tendrá un enfoque teórico-práctico y se desarrollará conjuntamente para directores y directoras de todos los niveles educativos, de manera intensiva. La formación teórica se relacionará con los casos prácticos.

CURSO TEÓRICO - PRÁCTICO (60 horas: 43 presenciales y 17 de trabajo no presencial; del 20 de mayo al 29 de junio de 2009)		**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS	**PARTE PRÁCTICA**		
• Bloque 1 - Organización , funcionamiento y gestión de los centros docentes públicos - Planificación estratégica - Organización y gestión de recursos personales y materiales. • Bloque 2: Estrategias de mediación, comunicación y dinámica de grupos • Bloque 3 - Normativa legal en materia de centros, alumnado y profesorado. - Procedimientos de gestión administrativa y económica. - Gestión de la prevención de riesgos laborales. • Bloque 4: Tecnologías de la información y la comunicación en el centro docente. • Bloque 5: Comunidad escolar y relaciones con el entorno. Proyección externa del centro	Casos prácticos que se dan en los centros educativos y que ha resolver una persona en el ejercicio de la dirección	No se recoge	La superación del programa se determinará en base a los criterios de asistencia y aprovechamiento. - Asistencia al 80 % de las sesiones. - Realización del trabajo propuesto

Tabla VII.22. Programa de Formación inicial para los directores y directoras de Cataluña seleccionados en 2009.

P) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EXTREMADURA

La Orden de 14 de abril de 2009 (DOE número 75 de 21 de abril de 2009) convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura para las vacantes que se produjeron el 1 de julio de 2009. Los aspirantes seleccionados deberán realizar y superar un Programa de Formación Inicial, organizado por la Dirección General de Política Educativa, e integrado por un curso teórico de formación

y un periodo de prácticas. Dicha Orden establece que el curso teórico tratará, entre otros, sobre los aspectos fundamentales del sistema educativo, características específicas de la ordenación educativa en Extremadura, las competencias básicas, la organización, funcionamiento y gestión de los centros docentes, la gestión de los recursos humanos y materiales, los procedimientos de gestión administrativa y económica, la normativa legal en materia de centros, alumnos y profesores, y otros aspectos relacionados con la función directiva.

FASE TEÓRICA (30 de noviembre de 2009 a 25 de enero de 2010; 35 horas distribuidas en 5 días)	**FASE PRÁCTICA** (Antes del 15 de febrero de 2010)	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• Aspectos fundamentales del sistema educativo. • Características de la ordenación educativa extremeña • Organización y funcionamiento de los centros docentes. • Normativa legal de aplicación en los centros. • Gestión de los recursos de personal y material. • Procedimientos de gestión administrativa y económica.	Reelaboración del programa de dirección que presentaron para su selección, previa autoevaluación y detección de líneas de mejora.	Cada candidato tendrá asignado un tutor que preferentemente deberá ser Director o Directora de un centro público del mismo nivel que el candidato, con acreditada experiencia en el desempeño de la función directiva.	No consta

Tabla VII.23. Curso de formación inicial para directores y directoras de centros educativos, organizado por el Centro de profesorado y Recursos de Mérida para el curso 2009/2010

Q) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN GALICIA

El Decreto 29/2007 de 8 de marzo (DOG número 50 de 12 de marzo de 2007) regula la selección, nombramiento y cese de los directores y directoras de centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de Educación. Posteriormente la Orden de 5 de mayo de 2009 (DOG número 88 de 7 de mayo de 2009) convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para las vacantes que se produzcan a partir de de julio de 2009. Ambos regulan aspectos generales del Programa de Formación Inicial que será organizado por la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Dicho programa consistirá en curso teórico, que tendrá una duración mínima de cien horas, y en la realización de supuestos prácticos. El diseño del curso corresponderá al Servicio de Formación del Profesorado, y su organización corresponderá a los Centros de Formación y Recursos. El curso deberá terminar antes del 30 de junio de 2009.

FASE TEÓRICA (100 horas, 88 horas presenciales y 12 no presenciales; del 13 de octubre al 1 de diciembre de 2009[38])	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• Sistemas de gestión de calidad de centros educativos • Planificación y organización de actividades escolares • Organización y gestión de recursos humanos. • Procedimientos de gestión administrativa y presupuestaria. • Formación para la convivencia. • Elaboración del proyecto lingüístico del centro. • Igualdad de género • Mediación y resolución pacífica de conflictos. • Normativa en materia de centro, de la lengua gallega, alumnado y profesorado	Resolución de supuestos prácticos	No consta	PROGRAMA DE FORMACIÓN • Evaluará una comisión provincial • Al finalizar el curso los directores y directoras formados deberán entregar una memoria con los supuestos prácticos realizados.

Tabla VII.24. Formación inicial de directores y directoras en Galicia partir del Decreto 29/2007, la Orden de 5 de mayo de 2009 y cursos organizados por el CFR de La Coruña para el curso 2009/2010.

R) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA RIOJA

La Orden 43/2007, de 18 de diciembre (BOR número 170 de 25 de diciembre de 2007) regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los directores de los centros públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de La Rioja. Dicha Orden recoge que los aspirantes seleccionados en el concurso de méritos, en caso de no estar exentos, deberán superar un Programa de Formación Inicial, organizado por la Dirección General de Educación, que constará de un curso teórico y un curso práctico. El curso teórico de formación no será certificable, para los que obligatoriamente tengan que realizarlo, por estar incluido en el Programa de Formación Inicial. La organización, desarrollo y evaluación del curso práctico del Programa de Formación Inicial, se determinarán por la Inspección Técnica Educativa.

La Resolución de 28 de octubre de 2008, del Director General de Personal y Centros Docentes (BOR número 145 de 10 de noviembre de 2008), convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja para las vacantes en el cargo de director a partir del 1 de julio de 2009. Esta Resolución recoge que el Programa de Formación Inicial comenzará en el mes de marzo de 2009 y finalizará antes del 15 de junio del mismo año y se desarrollará conforme a lo establecido en la Orden 43/2007, de 18 de diciembre.

[38] Las fechas hacen referencia al curso de Formación inicial para el acceso a la función directiva 2009 organizado por el Centro Formación y Recursos de La Coruña consultado en http://centros.edu.xunta.es/cfr/coruna/moodle/course/enrol.php?id=49, el 13 de enero de 2009

FASE TEÓRICA (60 horas; 2º y3º trimestre) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
- El Sistema Educativo. - Legislación básica para la función directiva. - Estructura de la Administración educativa. - Instrucciones para la organización del Centro. - Planificación de alumnos. - Gestión de Centros Docentes. Programa GECE y ABIES. - Evaluaciones nacionales e internacionales, Planes de Calidad y Programas Europeos. - El papel de la Inspección Educativa. - Innovación educativa. - La formación del profesorado. - La página Web educarioja.org. - La Formación Profesional y la formación permanente. - La selectividad. - Títulos. - Atención a la Diversidad, Promoción Educativa y Ayudas a la Educación. - Orientación y Tutoría. - Experiencias de directores.	Su organización y desarrollo corresponderá a la Inspección Técnica Educativa.	No consta	Curso teórico no certificable La evaluación de la parte práctica se determinará por la Inspección Técnica Educativa

Tabla VII.25. Formación inicial de directores y directoras en La Rioja según la Orden 43/2007 y el curso convocado por el CPR de Logroño durante el año 2009.

S) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN MADRID

La Resolución de 7 de mayo de 2009 (BOCM. Núm. 116, de 18 de mayo), de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la selección de directores de diversos centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, establece que los candidatos seleccionados deberán superar un Programa de Formación Inicial que consistirá en un curso de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva.

El curso para la formación inicial de directores y directoras tendrá una duración mínima de cien horas e incorporará en su contenido los aspectos fundamentales del sistema educativo, de la legislación, organización y funcionamiento de los centros escolares, y de las funciones de organización y gestión de los recursos humanos y materiales, las estrategias de comunicación y de trabajo en equipo, y demás contenidos atribuidos a la dirección de los centros públicos en la LOE y resto de la normativa aplicable a la dirección de los centros.

Los aspectos fundamentales del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en la Comunidad de Madrid se recogen en la tabla adjunta:

FASE TEÓRICA (6 octubre de 2009 a 11 de febrero 2010; 6 octubre a 10 de febrero para Primaria; 104 horas)	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
Se convocan cursos diferentes para Primaria y Secundaria, los contenidos coinciden: • Módulo 1. El marco Normativo y Procedimiento Administrativo aplicado al Centro Educativo (24 horas). • Módulo 2. Estructura y Organización del Centro Educativo (20 horas). • Módulo 3. La Gestión de los Recursos del Centro Educativo (20 horas). • Módulo 4. El Liderazgo Educativo y habilidades sociales (16 horas). • Módulo 5. La rendición de cuentas (16 horas).	El curso será teórico-práctico.	No consta	• Módulos 1 y 2: Prueba escrita que se realiza el día 30 de noviembre de 2009 para Primaria y 1 de diciembre para Secundaria. Prueba objetiva con contenido práctico sobre supuestos concretos. • Módulo 3: Elaboración de un trabajo, previamente determinado, que se relacionará con los contenidos del modulo V, y será sólo de obligada elaboración para los directores incluidos en el Anexo I. • Módulo 4: Autoevaluación. • Módulo 5: Elaboración de un trabajo previamente determinado, que se entregará del 11 al 26 de febrero de 2010 inclusive.

Tabla VII.26. Formación Inicial para la dirección escolar según el curso convocado por el CRIF Las Acacias para las vacantes que se produjeron el día 1 de julio de 2009

T) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN MURCIA

La Orden de 16 de marzo de 2007 (BORM número 80 de 9 de abril) establece el procedimiento para la prórroga de los nombramientos de directores, regula y convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma de Murcia. Esta Orden regula el Programa de Formación Inicial de los directores y directoras seleccionados, consistente en un curso teórico y una fase de prácticas.

La Orden recoge que en el Programa de Formación se alternarán los bloques de contenidos teóricos con la elaboración de trabajos prácticos; se utilizarán los estudios de casos, el análisis de experiencias y la puesta en común de estrategias para facilitar la aplicación de los temas tratados a la dirección de los centros[39].

Los directores en prácticas de formación que no realicen el curso teórico de formación elaborarán un trabajo final en el que planificarán de forma operativa alguno

[39] El programa del curso *Formación inicial en competencias directivas* organizado por el CPR de Murcia II en el año 2009 tiene las siguientes características:

- Telemático, con dos sesiones presenciales, una al inicio y otra al final, a las que únicamente asistirán los directores en prácticas.
- Finalizará el 31 de enero de 2010.
- Tras la lectura de cada una de las 11 ponencias, cumplimentación de un pequeño cuestionario por parte de los Directores y Directoras en formación.
- El curso está colgado en http://teleformacion.carm.es./moodle/index.php

de los objetivos de centro propuestos en el Programa de dirección con el que fueron seleccionados. Las actuaciones que se propongan para la consecución del objetivo estarán temporalizadas, tendrán asignados responsables, y preverán los recursos organizativos, administrativos y económicos necesarios para ser aplicadas. Este trabajo final será entregado a la comisión de evaluación. La Orden de 8 de mayo de 2009 convoca Concurso de Méritos para la selección y nombramiento de directores de Centros Docentes Públicos para las vacantes que se produjeran a partir del 1 de julio de 2009 (BORM número 115 de 21 de mayo de 2009). En dicha Orden no se hace referencia al programa de formación.

FASE TEÓRICA Y PRÁCTICA (Del 22 de octubre de 2009 al 21 de enero de 2010; 100 horas)	**FASE PRÁCTICA** (1º trimestre)	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• Organización escolar y curricular. Legislación educativa • Evaluación y calidad en la gestión. Planes de mejora. • Gestión económica • Gestión de personal y administrativa. • Habilidades sociales para directores de centros docentes. • Prevención de riesgos laborales y planes de autoprotección de centros docentes. • Atención a la diversidad del alumnado. • Técnicas de prevención y resolución de conflictos. • Formación, innovación e investigación educativas. • Participación y comunidad educativa. • Tecnologías de la información en la educación.	Formación en los propios centros. Los directores recibirán el asesoramiento y apoyo de los tutores. En el caso de directores que realicen el curso de formación, los tutores serán los mismos para la fase de prácticas de formación.	• Cada aspirante tendrá un tutor designado por la comisión de evaluación. • Funciones del tutor: a) Asesorar e informar sobre los contenidos teóricos del curso, en su caso. b) Orientar la elaboración del trabajo final de los aspirantes c) Orientar y asesorar para el adecuado desempeño de sus funciones. d) Emitir informe sobre la fase de prácticas de formación.	• PROGRAMA DE FORMACIÓN a) Si realizaron el curso de formación y las prácticas: - La documentación de los directores de los cursos. - Informes de la fase de prácticas realizados por los tutores. b) Si realizaron sólo prácticas: - El trabajo final. - Los informes de los tutores. • CURSO TEÓRICO-PRÁCTICO a) Asistir, mínimo, al 85% de las horas b) Participar y realizar los trabajos prácticos c) Presentar la memoria final: - Plan de mejora del centro que van a dirigir, basado en el proyecto de dirección. - Descripción de la labor como director, señalando problemas y soluciones. - Valoración personal sobre la utilidad de la formación recibida. d) Propuestas de mejora, con dificultades encontradas, la formación recibida del tutor y del curso teórico de formación. - Conseguir la evaluación positiva del plan de mejora • FASE DE PRÁCTICAS El tutor emitirá un informe.

Tabla VII.27 Formación Inicial de directores y directoras en Murcia, según la Orden de 16 de marzo de 2007 y curso de formación convocado por el CPR Murcia II en el año 2009

U) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN NAVARRA

La Resolución 67/2009, de 23 de febrero, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación (BON número 29 de 9 de marzo de 2009), aprueba la convocatoria que regula el concurso de méritos para la selección de director o directora de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, para las vacantes que se produjeran el 1 de julio de 2009.

El curso que aparece en el Plan de Formación del Departamento de Educación para el curso 2009/2010 recoge que se desarrollará principalmente a través de exposiciones teóricas y algunos ejercicios de interpretación de resultados y análisis de casos. Dicho curso recoge algunos aspectos importantes:

- El Programa de Formación Inicial está dirigido a direcciones y profesorado de todas las etapas.
- Cada una de las actividades formativas de dicho programa se certificará por separado.
- El conjunto de los certificados dará opción a convalidar los mismos por la parte correspondiente a la Formación Inicial del Programa, sólo en el caso de que el profesor o profesora participe en la convocatoria que anualmente regula el concurso de méritos entre los funcionarios y las funcionarias de carrera docentes para la selección de directores y directoras de centros públicos.
- En el caso de que un aspirante a la dirección de un centro optara a su convalidación, el certificado más antiguo tendrá como máximo una antigüedad de 3 años.

FASE TEÓRICA (de 14 de diciembre de 2009 hasta el tercer trimestre del curso)	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• La Organización Escolar y la Planificación Institucional. Principios básicos de organización escolar (9 horas). - Órganos de gobierno y coordinación - Finalidad de los documentos de planificación institucional. - Programación general anual. - Proyecto educativo. - Proyecto curricular y programaciones didácticas - Memoria anual. • Los Centros Educativos y la Evaluación Externa (10 horas). - La evaluación interna y externa: complementariedad - Enfoque hacia las competencias básicas para el aprendizaje continuo - Evaluaciones externas realizadas en la Comunidad - Las evaluaciones de diagnóstico - Nociones básicas para la interpretación de resultados - Las evaluaciones externas y los planes de mejora - Los centros educativos y sus equipos directivos ante la evaluación externa (9 horas)	No se detalla.	No se recoge.	No se recoge.

FASE TEÓRICA (de 14 de diciembre de 2009 hasta el tercer trimestre del curso)	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• La Gestión de Recursos Humanos (12 horas). - El personal docente. - El personal contratado - La movilidad del personal funcionario docente. - El profesorado de Religión - El Decreto Foral de jornada y horarios del profesorado. - El pacto educativo para la mejora de la calidad educativa en Navarra y su aplicación actual a los centros. - El personal no docente. - El reglamento de contratación administrativa - Derechos y deberes del personal al servicio de las Administraciones Públicas de Navarra • La Normativa académica que regula el Sistema Educativo (12 horas) - Evolución de la Leyes Orgánicas - Desarrollo de la Normativa desde las Leyes Orgánicas. - Marco normativo básico de las diferentes etapas: - Ley Orgánica de la Educación (LOE). Calendario de aplicación. - Ley Orgánica de la Educación (LOE). Desarrollo. - Búsqueda y acceso a la documentación legislativa.			

Tabla VII.28. Curso para directores y directoras en práctica de Navarra, según el Plan de Formación del Departamento de Educación para el curso 2009/2010[40]

V) FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN PAÍS VASCO

El Decreto 22/2009, de 3 de febrero, (BOPV número 34 de 18 de febrero de 2009) sobre el procedimiento de selección del director o directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, recoge que las personas seleccionadas deberán superar un Programa de Formación Inicial, organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. La convocatoria, organización, contenidos y criterios de evaluación de este programa se determinarán en la correspondiente Resolución de la Dirección del Departamento de Educación, Universidades e Investigación competente en materia de formación del profesorado. Según el mencionado Decreto, se procurará que este Programa se realice en el tercer trimestre del curso, antes de la finalización del mandato de la anterior dirección.

La Orden de 5 de febrero de 2009 (BOPV número 35 de 19 de febrero de 2009), del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de los directores o directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación,

[40] Los datos se obtuvieron en la dirección electrónica del departamento de educación de Navarra: http://hommer.pnte.cfnavarra.es/pf/actividades;jsessionid=DKMBNEAAGHGG?cmd=veractividad&idactividad=982&codigoapartado=intcal

Universidades e Investigación en los que el cargo vaya a quedar vacante el 30 de junio de 2009 recoge que el Programa de Formación Inicial se realizará entre los días 22 y 26 de junio de 2009.

En junio de 2009 el Programa de Formación Inicial de directores y directoras es organizado por la Dirección de Innovación Educativa y la Dirección de Centros Escolares, a través de cual se obtienen los datos que se recogen en la Tabla VII.29:

FASE TEÓRICA (del 22 al 26 de junio; 20 horas) **CONTENIDOS**	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
• Acuerdo regulador (personal, relaciones laborales). • Decreto de deberes y derechos del alumnado. • Desarrollo LOE. • Proyecto Educativo de Centro. • Planificación de un centro educativo (Proyecto Lingüístico, Proyecto Curricular, Plan Anual y Memoria). • Experiencias de calidad en centros educativos. • Funciones y responsabilidad de los directores de los centros. • Resoluciones del comienzo de curso. • Necesidades educativas especiales. • Atención a la diversidad. • Reglamento de organización y funcionamiento. • Aplicaciones informáticas de uso interno. • Delegación territorial: Personal, Centros, Innovación, Inspección, Unidad Técnica, Recursos.	No se recoge	No se recoge	Asistencia como mínimo al 80 % de las horas del curso.

Tabla VII.29. Formación Inicial de directores y directoras en el País Vasco

Recientemente, en una carta enviada al profesorado vasco por la Consejera de Educación, Universidades e Investigación[41], se proponen una serie de tareas que dicha Consejería pondrá al servicio de los proyectos de dirección, entre las que se citan un plan de formación vinculado a los proyectos de cada centro:

> Desarrollaremos un plan de formación de equipos directivos vinculado al desarrollo práctico de los proyectos de cada centro, al mismo tiempo que posibilite el conocimiento de los resultados de las nuevas investigaciones así como de las experiencias prácticas de nuestro entorno que puedan suponer aportaciones relevantes.

W) COMUNIDAD VALENCIANA

La Resolución de 16 de enero de 2009 (DOCV número 5938 de 22 de enero de 2009), del Director General de Personal de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat, recoge que los aspirantes seleccionados deberán superar un Programa de Formación Inicial, que consistirá en: un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva, cuya duración

[41] La carta se encontró en la dirección electrónica http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/sailburuaren_gunea/es_sailburu/adjuntos/idazkiak_10/direccciones.pdf, consultada el 15 de enero de 2010.

será de 60 horas presenciales, y cuyo diseño será llevado a cabo por el Servicio de Formación del Profesorado y los CEFIRES; un período de prácticas que concluirá, con la presentación de una memoria y la resolución de casos prácticos.

FASE TEÓRICA (del 12 de mayo al 4 de junio de 2009; 60 horas)	**FASE PRÁCTICA**	**TUTELA**	**EVALUACIÓN**
CONTENIDOS			
• Modelo de dirección • Organización y funcionamiento de los centros docentes. Marco legal LOE. • Gestión de centros • Escuela inclusiva. La convivencia en el marco escolar. • Principios de calidad educativa. • Habilidades y comunicación • Formación del profesorado	El período de prácticas concluirá con la presentación de una memoria y la resolución de casos prácticos.	No consta	• FASE PRÁCTICA La evaluación corresponderá a la inspección educativa

Tabla VII.30. Curso de formación inicial en la Comunidad Valenciana convocado por los CEFIRES en junio de 2009.

La Resolución de 4 de marzo de 2010, del Director General de Personal de la Conselleria de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat, recoge que al curso teórico de formación inicial se incorporarán aspectos fundamentales del sistema educativo y aspectos relacionados con la función directiva en centros que impartan las enseñanzas y el nivel correspondiente, en especial:

- Legislación educativa. Organización y funcionamiento de centros educativos
- Programas y proyectos institucionales de la administración educativa.
- Gestión de recursos humanos, gestión económica y administrativa.
- Habilidades sociales para el ejercicio de la dirección en centros educativos. Estrategias de comunicación y trabajo en equipo.
- Técnicas de prevención y resolución de conflictos en el aula.
- Sistemas de evaluación de procesos y resultados. Planes de mejora.
- Prevención de riesgos laborales y planes de autoprotección de centros.

También se recoge, en la Resolución publicada en marzo de 2010, que el período de prácticas tendrá una duración mínima de seis meses de servicios efectivos, en el centro de los directores en prácticas. Las prácticas consistirán en el ejercicio de la dirección del centro y en la realización de una memoria sobre la función desarrollada, y su relación con el programa de dirección presentado. Esta fase será tutelada por un inspector o inspectora.

X) LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Al analizar los Programas de Formación Inicial se observa que las cuestiones relacionadas con la gestión se trabajan en todos los programas, fundamentalmente las relacionadas con los recursos humanos y recursos materiales.

Los contenidos relativos al liderazgo pedagógico se trabajan de manera explícita como tal, en Baleares, Canarias y la Comunidad de Madrid. En Murcia, Andalucía, Asturias y La Rioja se trabaja la innovación y la participación y en Cataluña dinámica de grupos. Andalucía trabaja también el currículum. En Aragón y Castilla La Mancha, la participación. En Cataluña y Comunidad Valenciana se trabaja la comunicación; en Cataluña, también las relaciones con el entorno. Las cuestiones relacionadas con la convivencia se trabajan en Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia y Murcia. La atención a la diversidad queda recogida en los programas de Andalucía, Aragón, Canarias, La Rioja, Murcia, el País Vasco y Valencia. En Andalucía, Cantabria y Galicia se trabaja la igualdad de género. La evaluación se trabaja en los programas de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra. La formación del profesorado se trabaja en Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, La Rioja y Comunidad valenciana. Las tecnologías de la información y la comunicación en Canarias, Cantabria, Cataluña, Murcia, Navarra y País Vasco.

Y) OTROS ASPECTOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS

En la tabla adjunta se recogen otras diferencias significativas, tras el análisis comparativo de los Programas de Formación Inicial:

COMUNIDAD	PERIDO DE FORMACIÓN	MODALIDAD	TUTELA	DURACIÓN
ANDALUCÍA	Segunda quincena de abril del año de la convocatoria hasta junio del año siguiente (Orden de 20 de junio de 2007)	Grupos de Trabajo con compañeros y compañeras y tutores de la formación, reuniones periódicas con los tutores, cursos, jornadas y encuentros participación en redes profesionales; elaboración de memoria final	Sí	No consta
ARAGÓN	Fase teórica: del 27 de abril al 29 de mayo. Fase práctica: del 4 al 29 de mayo.	Ponencias, observación y reflexión sobre la dirección y elaboración de una memoria	Sí. Asignado de entre los ponentes del curso	100 horas
ASTURIAS	Fase teórica: del 22 al 26 de junio (28 horas). Fase práctica: del 22 al 26 de junio (10 horas)	Ponencias; análisis y resolución de casos prácticos	No consta	38 horas
BALEARES	Primer trimestre curso 2009/2010	A distancia a través de internet, Ponencias y desarrollo tareas directivas	No consta	120 horas
CANARIAS	Del 25 de enero al 23 de abril de 2010	A través de internet y dos sesiones presenciales; ejercicio de la dirección y elaboración de una memoria	Sí. Inspección y otras personas.	96 horas
CANTABRIA	Fase teórica: antes del 1 de septiembre.	Ponencias y ejercicio de la dirección	Sí. Inspección	20 horas

COMUNIDAD	PERIDO DE FORMACIÓN	MODALIDAD	TUTELA	DURACIÓN
	Fase práctica: del 1 de septiembre al 31 de enero.			
CASTILLA LA MANCHA	Fase teórica: 10 al 17 de junio. Fase práctica: primera semana del curso	Ponencias, análisis de casos, tutorías	Sí Sesiones de tutoría integradas en la fase teórica.	75 horas
CASTILLA LEÓN	Fase teórica: septiembre 2009 a mayo de 2010. Fase práctica: de noviembre de 2009 a mayo de 2010	Ponencias y turno de preguntas; trabajo colaborativo; formación a distancia; reelaboración proyecto de dirección; intercambio de experiencias directivas con otros directores; propuesta, análisis, resolución y valoración de casos prácticos	Sí. Directores con experiencia	85 horas
CATALUÑA	Del 20 de mayo al 29 de junio de 2009	Ponencias y resolución de casos prácticos que se dan en un centro educativo y ha de resolver el responsable de la dirección.	No consta	60 horas; 43 presenciales y 17 no presenciales
EXTREMADURA	Fase teórica: 30 de noviembre de 2009 a enero de 2010. Fase práctica: antes del 15 de febrero de 2009.	Curso teórico a través de ponencias y periodo de prácticas para la reelaboración del programa de dirección que presentaron para su selección, previa autoevaluación y detección de líneas de mejora.	Sí. Directores con experiencia.	Fase teórica: 35 horas. Fase práctica no consta número de horas
GALICIA	Del 13 de octubre al 1 de diciembre de 2009[42]	Ponencias, puesta en común, resolución de supuestos prácticos.	No consta	100 horas, 88 presenciales y 12 no presenciales.
LA RIOJA	Del mes de marzo al 15 de junio de 2009	Curso teórico y desarrollo de la función directiva, coordinada por la Inspección técnica	No consta	60 horas
MADRID	Del 6 de octubre de 2009 a 11 de febrero 2010	Curso teórico - práctico	No consta	104 horas
MURCIA	Del 22 de octubre de 2009 a 21 de enero de 2010.	Telemático con dos sesiones presenciales; desarrollo de la función directiva, aplicación de la formación y elaboración de memoria final.	Sí	100 horas
NAVARRA	Del 14 de diciembre de 2009 al 24 de	Exposiciones teóricas y algunos ejercicios de interpretación de resultados y análisis de casos	No consta	50 horas

[42] En el caso del curso convocado para la Formación inicial para el acceso a la función directiva 2009 convocado por el Centro de Formación y Recursos de La Coruña, consultado en http://centros.edu.xunta.es/cfr/coruna/moodle/course/enrol.php?id=49, el 13 de enero de 2009

COMUNIDAD	PERIDO DE FORMACIÓN	MODALIDAD	TUTELA	DURACIÓN
	marzo de 2010.			
PAÍS VASCO	Del 22 al 26 de junio de 2009.	Ponencias	No consta	20 horas
VALENCIA	Del 12 de mayo al 4 de junio de 2009.	Ponencias	No consta	60 horas; 30 horas fase teórica y 30 horas fase práctica

Tabla VII.31. Análisis comparativo de los programas formativos de las Comunidades Autónomas españolas.

La duración de los Programas de Formación Inicial se refleja en el gráfico adjunto; Andalucía no determina explícitamente duración del programa.

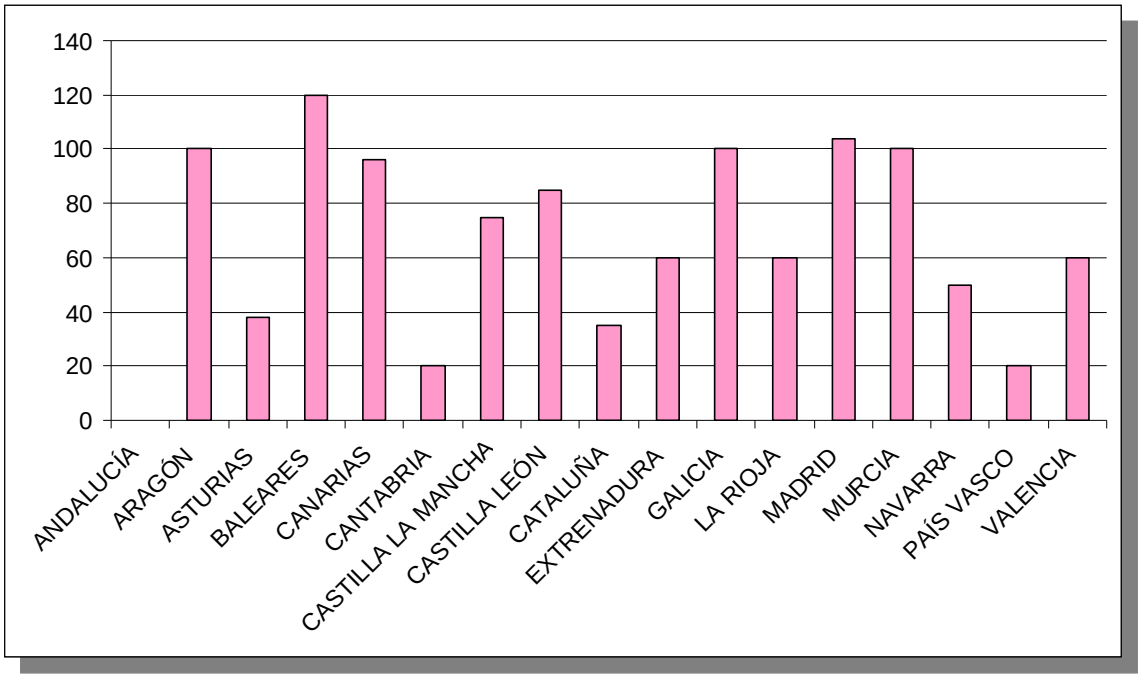


Gráfico VII.3. Duración de los Programas de Formación Inicial por Comunidades Autónomas.

VII.3.3 CONCLUSIONES

Se observan profundas diferencias entre las Comunidades Autónomas españolas que afectan a la formación inicial de directores y directoras, entre las que se destacan:

- Institución que se responsabiliza de la organización del programa.
- Condiciones para la exención del programa.
- Momento del curso en que se realiza la formación.
- Miembros del equipo directivo que pueden participar en la formación inicial.
- Duración y actividades en la fase de prácticas.
- Existencia o no de tutela o tutoría al director o directora en prácticas.

- Perfil de la persona que ejerce la tutela o tutoría.
- Modalidades formativas que comprende la formación inicial.
- Contenidos que se trabajan.
- Criterios para la evaluación y superación del Programa de Formación Inicial.

Con todo lo anterior consideramos que los Programas de Formación Inicial en las diferentes Comunidades Autónomas no están potenciando el mismo estilo directivo. Si tenemos en cuenta además que la mayor parte de los contenidos de los programas se refieren a la gestión, habremos de aceptar que no estamos preparando líderes pedagógicos; tampoco el liderazgo distribuido, basado en la participación y la comunicación, parece fomentarse desde los Programas de Formación Inicial.

Tras la revisión teórica realizada, así como el análisis realizado de los diferentes programas de formación, podemos plantear algunas ideas que consideramos fundamentales para conseguir la mayor eficacia en la formación inicial de directores y directoras:

- Dada la necesidad de un liderazgo distribuido en los centros educativos, estimamos necesario que la formación inicial para la dirección escolar sea recibida por todo el equipo directivo; en estos programas habrán de tratarse especialmente los contenidos relacionados con la comunicación y participación, así como la dinamización de centros y la innovación, formación del profesorado y revisión del currículum, con objeto de conseguir un liderazgo distribuido y pedagógico.
- Se considera que no es posible adquirir las competencias directivas necesarias para el ejercicio de la dirección escolar recibiendo únicamente un curso teórico intensivo.
- Pensamos que el periodo de prácticas ha de suponer el ejercicio de la función directiva y debe mantenerse durante un periodo de tiempo que permita que dicho ejercicio pueda ser evaluado de manera coherente y que bien podría corresponderse con el de un curso escolar.
- Durante el periodo de prácticas consideramos interesante la reelaboración del proyecto de dirección presentado para el acceso al cargo de director o directora del centro educativo correspondiente, dejando patente en dicha reelaboración la impronta de la formación inicial recibida.
- Dada la importancia que a nivel internacional se concede a la experiencia de directores y directoras expertos, para el aprendizaje de las personas que se incorpora a la dirección escolar, perece oportuno implementar procedimientos de tutela de los segundos a cargo de los primeros para asegurar la continuidad del conocimiento y competencias adquiridas.
- Dada la necesidad de asegurar la profesionalización de la dirección escolar en los términos ya descritos en el capítulo 3 de nuestro trabajo, las redes profesionales de directores y directoras se presentan como un elemento

eficaz para asegurar dicha profesionalización, y por tanto sería conveniente incentivar la participación en dichas redes desde la formación Inicial.

- La profesionalización de la dirección escolar requiere que la formación para la dirección se convierta en un proceso permanente, por tanto los Programas de Formación Inicial deben incentivar el mantenimiento de la formación para el cargo.
- No parece oportuno que el nuevo directivo comience el ejercicio del cargo con la merma de autoridad que supone no haber recibido formación específica para la dirección escolar, por tal razón se considera que el mayor peso de la formación teórica debe ser anterior al ejercicio del cargo.
- Es necesario que la Administración se plantee la equiparación del Programa de Formación Inicial con otra formación para la dirección escolar recibida a través de Másteres, postgrados o licenciaturas (Antúnez y Gairín, 1997)

Posiblemente para la puesta en práctica de tales sugerencias haya que tener en cuenta factores que se escapan a este análisis y que sin embargo sospechamos que pudieran influir, algunos de los cuales podrían ser factores económicos que obligarían a reducir la inversión económica en los Programas de Formación Inicial, o factores políticos tales como la sucesión de gobiernos o personas en puestos de responsabilidad en la formación inicial para la dirección escolar, entre otros.

Es nuestro deseo que la necesidad de asegurar la eficacia de la formación inicial para la dirección escolar sea capaz de superar los obstáculos que pudieran interponerse para conseguirla.

VII.4. FASE TERCERA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA

A partir de este momento comienza una nueva fase en la investigación en la que pretendemos no sólo conocer la descripción de datos que perfilan la formación inicial de directores y directoras en Andalucía, sino también las interpretaciones, concepciones y valoraciones de las personas que participan directamente en el proceso de formación. Describiremos a continuación los diferentes instrumentos que se fueron utilizando así como el proceso de análisis de datos con cada uno de ellos y los resultados que se obtuvieron.

VII.4.1. ENTREVISTA A LA TÉCNICA DEL SERVICIO DE PLANES DE FORMACIÓN

Entrevistamos en primer lugar a la persona en quien se ha delegado la coordinación del Programa de Formación Inicial en Andalucía, por considerarla informante clave, ya que posee información de todas las provincias.

VII.4.1.1. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

La entrevista a la técnica del Servicio de Planes de Formación, persona a quien la Consejería encomienda este programa, se concierta por teléfono y se realiza en el

lugar que elige esta persona, su despacho de la Consejería de Educación. No se establece un tiempo límite para la misma. Los datos se recogen con una grabadora para dejar testimonio de los mismos y poder trascribirlos para su análisis.

Teniendo en cuenta que ya hicimos una introducción general del tipo de entrevistas que se emplearon en nuestro trabajo sólo haremos un breve análisis de aspectos concretos de esta entrevista; se preparó poco estructurada y no dirigida de tal forma que contábamos con una serie de temas que deseábamos fueran tratados, y el orden de las cuestiones vendría condicionado por el desarrollo de la conversación. Los temas que pensábamos tratar se recogen en el cuadro adjunto:

- Diseño y coordinación de la formación
- La coordinación pedagógica
- Dificultades percibidas para organizar la formación
- Punto fuertes y débiles del proceso; propuestas de mejora de la formación

Cuadro VII.5. Guía para la entrevista a la técnica que coordina el programa de formación.

Una vez grabada la entrevista, se trascribió (Anexo 4) y se analizó con ayuda del ordenador y del programa de textos Microsoft Word 2003. Usamos como *Unidades de registro* los párrafos y los temas. Primero se hicieron anotaciones al margen y luego se incorporaron los párrafos a un sistema de categorías.

CATEGORÍA	ABREVIATURA	INDICADORES
Diseño y coordinación	DISCO	Personas que intervienen en el diseño del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar. Relaciones que se establecen entre las personas que participan en la formación inicial: tutores y tutoras con sus tutelados, coordinación coordinadores provinciales de formación y coordinación pedagógica, coordinación con los Centros de Profesorado, coordinación interprovincial. Periodo ideal para el ejercicio de la coordinación pedagógica
Coordinación pedagógica	COPED	Perfil profesional de la coordinación pedagógica; tiempo durante el que ejercieron la coordinación; incentivos profesionales; valoración del cargo
Dificultades	DIFIC	Cuestiones que dificultan el diseño o la implementación de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar
Puntos fuertes y débiles	PFUDE	Aspectos que más destacan del programa de formación y aspectos en los que sería posible mejorar
Propuestas de mejora	PROME	Propuestas concretas propiciatorias de mejoras en el programa de formación

Tabla VII.32. Sistema de categorías para el análisis de la entrevista a la técnica del Servicio de Planes de Formación

Una vez recogidos los datos en las categorías, se procedió a elaborar el informe provisional que fue enviado a la persona entrevistada para su aprobación, porque así se acordó con ella. Conseguido el visto bueno, se incorporaron los datos a los resultados de la investigación

VII.4.1.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

Los resultados que se obtuvieron de esta entrevista son los que siguen:

A) DISEÑO Y COORDINACIÓN DE LA FORMACIÓN

A nivel autonómico la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar, se coordina desde el Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. El Servicio de Planes de Formación, tomando como referencia la Órdenes que elabora la propia Dirección General, establece las líneas prioritarias que se desea sean comunes en la dirección escolar de todos los centros de Andalucía. En dicho Servicio, la formación inicial de directores y directoras, es coordinada a nivel regional por una persona a la que en adelante llamaremos técnica, que se ocupa de la formación sobre la dirección. Esta persona lleva en el puesto desde el curso 2006/2007.

Desde el Servicio de Planes de Formación a través de la técnica que se ocupa de la formación sobre la dirección, según ella misma comunica, se establecen reuniones periódicas con los coordinadores pedagógicos y los coordinadores provinciales de formación, en las que se establecen criterios para unificar la formación, aunque dentro de estas líneas generales cada provincia tenga cierta autonomía. La técnica presenta un plan y posteriormente los coordinadores y coordinadora pedagógicos hacen los ajustes necesarios en función del trabajo en los centros en cada momento del curso. Finalmente, la Jefa del Servicio de planes de formación es la persona que da el visto bueno al programa.

B) LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Los coordinadores y coordinadora pedagógicos de formación, tal y como recoge la normativa, son seleccionados por los Delegados y Delegadas Provinciales de Educación, siendo aquellos mayoritariamente hombres.

> Yo pongo siempre *Estimados coordinadores y coordinadora*, aunque me entran ganas de poner *y María*[43], porque es mi único apoyo femenino en estas reuniones de hombres que tenemos (Ent. 1).

La técnica informa de que la Dirección General nunca ha cuestionado un nombramiento de un coordinador o coordinadora pedagógico, aunque se explicita que debería existir algún tipo de evaluación de su labor. Esta evaluación podría ser realizada por parte de la Dirección General y del propio alumnado de la formación, aunque es difícil que estos puedan poseer información ya que la labor de la coordinación pedagógica, aunque está muy clara en la normativa, puede quedar

[43] Este es un nombre falso, para asegurar la confidencialidad de los datos.

diluida y ser realizada por otras personas fundamentalmente de los Centros de Profesorado.

> No es que yo esté descontenta con los coordinadores ni mucho menos, pero sí creo que el proceso de evaluación debería ser algo común en cualquier actividad educativa, por lo que no estaría de más incorporar una evaluación anual para el proceso de coordinación pedagógica (Ent. 1).

El perfil profesional de los coordinadores y coordinadora pedagógicos es diverso, predominando los directores de centros de secundaria (50%). Informa la técnica del Servicio de Planes de Formación que seis de los coordinadores pedagógicos son directores de centro *que suelen tener bastante dominado el tema de la dirección,* y *tienen ya unas herramientas bastante claras (Ent. 1)*. Entre estas herramientas se destaca: tener un equipo bastante sólido, llevar muchos años en la dirección de un centro, e involucrase en el tema; a veces pertenecen a asociaciones de directores. Otro coordinador pedagógico es inspector de educación y la única mujer, es profesora universitaria. Sus aportaciones se tienen muy en cuenta porque son los que conocen la realidad de la dirección más de cerca.

> Para mi la figura del coordinador es primordial, no sabes hasta qué punto, porque son mi equipo de confianza. Al tratar cualquier tema de interés para los directores y directoras en formación, ellos representan mi enlace con la realidad (Ent. 1).

Respecto a la experiencia en el cargo, tres coordinadores llevan cinco años, uno de ellos cuatro años, otra persona lleva dos años, y tres de ellos éste es su primer año en la coordinación pedagógica.

De las reuniones con la técnica de formación en el Servicio de formación del Profesorado, surgió la idea de que el profesorado que ejerce la tutela de los directores y directoras en prácticas sean propuestos en cada provincia por los coordinadores pedagógico y de formación de entre directores que tienen buenas prácticas en sus centros, pensando en personas que harán la formación completa, y que hayan sido bien valorados en la formación de años anteriores.

La remuneración económica que han recibido los coordinadores y coordinadora pedagógicos por ejercer tal coordinación parece que no ha sido uniforme hasta el curso 2008/2009, según informa la técnica del Servicio de Planes de Formación, pudiendo darse el caso de que la coordinación pedagógica cobrase menos que el tutor o tutora. A partir de este curso 2008/2009 se ha unificado la remuneración para todas las provincias.

C) DIFICULTADES PERCIBIDAS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE FORMACIÓN

En cuanto a las dificultades que encuentra la técnica del Servicio de Planes de Formación para la coordinación de la formación inicial a nivel autonómico se explicita que no se pretende con la Orden que regula dicha formación, que el proceso se perciba por parte de los directivos noveles como un *castigo,* por lo que el objetivo del Servicio de Planes de Formación es organizar un proceso formativo que pueda servir de ayuda a los nuevos directores y directoras, y que por ello deseen someterse a él. Un obstáculo que se explicita es haberse visto sometida al paso de cuatro Directores Generales y tres Jefas de Servicio diferentes; la ausencia de Jefa de Servicio durante

un mes le impidió poner en marcha la formación antes del nombramiento durante el curso anterior.

D) PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

El punto más fuerte del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar, según esta técnica de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, son los Grupos de Trabajo. En dichos grupos la labor del tutor o tutora y su dinamización, es fundamental, ya que permite analizar las cuestiones in situ. La plataforma virtual y la red profesional también se presentan como un punto fuerte si se le da buen uso, ya que permite compartir ideas y obtener respuestas ante los problemas que pudieran surgir en el día a día del ejercicio de la dirección.

E) NUEVAS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL

En curso 2008/2009 se planificó la formación para el curso 2009/2010, estableciendo algunas modificaciones respecto al curso anterior, según los resultados de la evaluación de la formación en años anteriores:

- Se incorporará a la formación inicial de directores y directoras una formación antes del nombramiento, que se proporcionará a partir del mes de abril del año en que son seleccionadas.
- Se establecen cuatro pilares básicos para esa formación antes del nombramiento, en forma de módulos teóricos para todas las provincias: dimensión política e institucional de la dirección, organización del sistema educativo, organización del curso escolar y liderazgo.
- Se ha intentado también unificar el aspecto físico de la plataforma de formación, ubicando un tablón de anuncios con todos los enlaces sobre legislación, sitios webs de interés y los módulos antes mencionados.
- Se crearán redes profesionales con foros de diferentes temáticas de interés que permitan la entrada de todas las personas involucradas en la formación.
- Se nombrará a los tutores y tutoras antes de que empiecen a ejercer los nuevos directores y directoras.
- Las Jornadas regionales está previsto adelantarlas, a ser posible, a la formación antes del nombramiento.

VII.4.2. CUESTIONARIO Y ENTREVISTA A LOS COORDINADORES Y COORDINADORA PEDAGÓGICOS.

Junto con la técnica del Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, los coordinadores y coordinadora pedagógicos son considerados informantes clave por ser los máximos responsable de la organización y diseño de los programas de formación a nivel provincial, según la

Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula la formación inicial de directores y directoras en Andalucía.

Para un primer acercamiento a este colectivo decidimos pasarle un cuestionario abierto, aunque desde un primer momento tenemos claro que el principal instrumento para la recogida de datos será la entrevista a los mismos sujetos.

VII.4.2.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario para los coordinadores pedagógicos lo elaboramos con la intención de obtener un primer acercamiento al objeto de estudio, teniendo presente que los datos obtenidos serían complementados con una entrevista a los mismos sujetos. Este fue nuestro cuestionario Modelo 2. Los objetivos a conseguir con este cuestionario se relacionan con los objetivos tres, cuatro, cinco y siete de nuestra investigación; estos objetivos son por tanto tomados como referentes para la elaboración de las preguntas de que consta el instrumento.

Las preguntas se elaboraron de formato abierto; estas preguntas permiten que no se establezca ningún tipo de respuesta y por lo tanto cada uno de ellos escribe la respuesta que quiere. Se admiten tantas posibilidades como sujetos encuestados, ya que dependen del arbitrio de cada uno. Nos interesan sus opiniones individuales, percepciones y creencias para describir los procesos de formación en cada provincia.

Se elaboró un primer cuestionario en el que colocamos en primer lugar un título, y posteriormente añadimos el mismo texto explicativo que en el caso del que elaboramos para los expertos y expertas. El instrumento constó de ocho preguntas abiertas la última de las cuales se ofreció por si alguno de ellos o ella querían añadir algo más. Se comenzó por preguntas descriptivas y terminamos con preguntas sobre opiniones y valoraciones. Para su elaboración seguimos las recomendaciones ya mencionadas de Cohen y Manion (2002).

Con objeto de conseguir la validez de contenido del instrumento, una vez elaborado el primer borrador del cuestionario para los coordinadores y coordinadora pedagógicos, se entregó a la directora de tesis, experta en dirección escolar y formación de directores y directoras, y coordinadora pedagógica de Huelva, para su supervisión. Ese primer borrador constaba de 10 preguntas de las que se suprimieron dos, para hacerlo menos extenso y se modificaron términos en el resto de cuestiones. Posteriormente se entregó a un asesor y una asesora del Centro de Profesorado de Huelva-Isla Cristina que volvieron a sugerir precisiones terminológicas que se incorporaron al cuestionario definitivo. Este documento se presenta en CD como ANEXO 5.

Posteriormente se contactó con los coordinadores y coordinadora pedagógicos a través de correo electrónico que nos fueron facilitados por la coordinadora pedagógica de Huelva. Este mensaje nos sirvió para enviar el cuestionario que a su vez nos fue devuelto vía correo electrónico.

El mensaje de correo con el que se envió el cuestionario respondió al siguiente texto:

Estimado (nombre coordinador pedagógico)

Mi nombre es Ana María Gómez y soy profesora en el I.E.S. La Ría de Huelva y profesora asociada de la Universidad en esta misma ciudad.

Estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por la Doctora Doña María Luisa Fernández Serrat, profesora de la Universidad de Huelva y Coordinadora Pedagógica de la Formación Inicial para la Dirección en esta provincia, sobre la formación inicial de Directores y Directoras en Andalucía.

La razón de ser de mi trabajo es, entre otras, conocer la situación de esta formación en nuestra Comunidad, con el objetivo de hacer alguna propuesta de mejora, si procediera, en pro de una Dirección de centros cada vez más competente y comprometida con la educación. Es por esto que solicito su colaboración como coordinador pedagógico de (nombre provincia), rogándole tenga a bien cumplimentar el cuestionario que le adjunto y remitirlo a esta dirección de correo electrónico. Dicho cuestionario supone el comienzo de la parte práctica de mi investigación.

Gracias anticipadas.

Cuadro VII.6. Mensaje de correo electrónico dirigido a coordinadores/a pedagógicos

VII.4.2.2. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

Las respuestas al cuestionario Modelo 2 se presenta en CD como ANEXO 6. Para el análisis cualitativo de los datos se utiliza un sistema de categorías:

CATEGORÍA	ABREVIATURA	INDICADORES
Diseño de la formación	DISFO	Personas que intervienen en el diseño del Programa de Formación Inicial. Horarios de la formación. temporalización
Modalidades de formación	MODFO	Detalle de los Cursos, Jornadas, Grupos de Trabajo, Tutela y formación online.
Receptores de la formación	RECFO	Miembros del equipo directivo que participan y deberían participar en la formación inicial y miembros del equipo a quienes se les ofrece.
Necesidades y demandas de los directores	NECDI	Necesidades formativas que manifiestan. Diferencias que se observan en las necesidades manifestadas, según etapas.
Tutela	TUTEL	Cargos que participan en la selección de los tutores y tutoras. Criterios para la selección. Papel que ocupan en la formación.
Coordinación	COORD	Relaciones que se establecen entre las personas que participan en la formación inicial: tutores y tutoras con sus tutelados, coordinación coordinadores provinciales de formación y coordinación pedagógica, coordinación con los Centros de Profesorado, coordinación interprovincial. Periodo ideal para el ejercicio de la coordinación pedagógica
Competencias	COMPE	Competencias directivas de la propuesta de Teixidó (2007b) que se trabajaron en el Programa de Formación Inicial
Horario	HORAR	Horario escolar, fuera del horario escolar, periodo no lectivo.
Evaluación	EVALU	Estrategias que se utilizan para la evaluación de la formación ofrecida a los directores y directoras. Momentos en que se realiza la evaluación
Puntos fuertes y débiles	PFUDE	Aspectos en los que está satisfecho con el Programa Aspectos que se podrían mejorar del Programa
Propuestas de mejora		Propuestas para mejorar del Programa

Tabla VII.33. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario y entrevista a los coordinadores y coordinadora pedagógicos.

El análisis de los datos lo hicimos con ayuda del ordenador y del programa informático Microsoft Word 2003. Las unidades de registro que se utilizaron fueron los párrafos de texto. Con dicho programa se elaboró una tabla en la que se fueron introduciendo párrafos de texto en cada una de las categorías. Los datos posteriormente se completarían con los datos proporcionados por las entrevistas.

VII.4.2.3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con objeto de contrastar los datos obtenidos a través del cuestionario, así como obtener datos que estaban incompletos o respuestas a nuevos interrogantes que nos surgieron tras el análisis de los datos obtenidos, elaboramos una entrevista para todos los coordinadores y coordinadora pedagógicos. Como señalan Goetz y LeCompte (1988, p. 135) en este caso los cuestionarios y las entrevistas a unos mismos sujetos se utilizaron como *Instrumentos de confirmación*, ya que pueden servirnos para determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.

Teniendo en cuenta que ya hicimos una introducción general del tipo de entrevistas que se emplearon en nuestro trabajo sólo haremos un breve análisis de aspectos concretos de esta entrevista.

Como hemos señalado, a estos sujetos se les entrevistó en Estepona y Úbeda, aprovechando las IV y V Jornadas regionales de directores y directoras. Previa cita al comienzo de las mismas, se entrevistó en Estepona a los coordinadores provinciales de Almería, Granada, Cádiz y Málaga. En Úbeda entrevistamos a los coordinadores de Jaén, Córdoba y Sevilla. A la coordinadora pedagógica de Huelva la entrevistamos en su despacho de la universidad de Huelva. Las entrevistas se recogieron en una grabadora para dejar testimonio de la misma y conseguir posteriormente a través de su trascripción el análisis de los datos. Se presentan en CD como ANEXO 7.

Como hemos señalado la entrevista se preparó poco estructurada y no dirigida de tal forma que contábamos con una serie de temas que deseábamos fueran tratados, y el orden de las cuestiones vendría condicionado por el desarrollo de la conversación. Los temas que pensábamos tratar se recogen en el cuadro adjunto:

- Horario de la formación
- Tiempo para el ejercicio de la coordinación pedagógica y la tutela
- Coordinación
- Relación de tutela
- Necesidades formativas de los nuevos directores y directoras
- Competencias profesionales trabajadas en la formación inicial
- Evaluación de la formación inicial

Cuadro VII.7. Cuestiones guía para la entrevista a los coordinadores y coordinadora pedagógicos

Los resultados del análisis de las ocho entrevistas se incorporaron a la tabla de categorías que comenzamos a utilizar con el análisis de los cuestionarios. Terminada la introducción de datos en la tabla, se incorporaron los datos a un borrador que fue depurado hasta llegar al informe final.

VII.4.2.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

A) PERFIL DE LOS COORDINADORES Y COORDINADORA PEDAGÓGICOS

La coordinación pedagógica es desempeñada por siete hombres y una única mujer. Esta última en referencia a este dato señala:

> Por otra parte, me resulta lamentable que sea yo la única mujer nombrada en Andalucía como coordinadora pedagógica (0 en paridad) (Cuest. 10).

Coincide en esta misma persona la condición de profesora universitaria, única también en el grupo de coordinadores, y que se dice consciente de las reticencias de algunos coordinadores a la presencia de profesorado universitario en el grupo de coordinación, apelando a que deben ser directores o directoras en ejercicio. Ella opina al respecto que no pertenecer al grupo de directores le ha permitido tener una perspectiva de análisis más alejada, y por tanto, más objetiva e imparcial (Cuest. 10). En el grupo de coordinación hay un inspector que no hace ninguna referencia a su perfil profesional, diferente respecto al resto.

La totalidad de los coordinadores pedagógicos señalan que la coordinación pedagógica debería ser un cargo ejercido por un periodo superior a un año, de tal forma que permita entender el proceso e incorporar a lo largo de su desarrollo propuestas de mejora que a su vez puedan contar con alguna continuidad. En seis de los casos también se manifiesta un tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica: 3 a 4 años (Ent.4 y 8), 4 años (Ent. 3 y 5; Cuest. 10), 5 años (Ent. 7).

El coordinador pedagógico es una figura que parece fundamental en el proceso de formación inicial de directores y directoras. Uno de ellos señala que ejercen de enlace entre la Administración, los Centros de Profesorado y los directores y directoras en formación. Sin embargo no parece que su trabajo esté suficientemente remunerado según se refleja en los comentarios de tres de ellos, que dicen cobrar menos que las personas que ejercen la tutorización. No ha existido uniformidad en todas las provincias respecto a la remuneración económica percibida por sus servicios, aunque parece que la habrá a partir del curso 2008/2009.

B) DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

El diseño de la formación, según los entrevistados, parte de los coordinadores o coordinadora pedagógicos en todas las provincias, colaborando con ellos en dos de los casos los asesores de Centros de Profesorado; en otra de las provincias se realiza conjuntamente el diseño con el coordinador provincial de formación; en otra es una comisión de trabajo, constituida por el coordinador pedagógico, coordinador provincial de formación, asesores y asesoras y tutores y tutoras. En una de ellas el diseño lo

realiza sólo el coordinador pedagógico (Ent. 8). Dicho diseño es aprobado por una comisión de la que forman parte generalmente los coordinadores provinciales de formación y pedagógicos, así como asesores de Centros de Profesorado.

No existe uniformidad en el horario en que se realiza la formación inicial para la dirección escolar, dándose las siguientes situaciones: en tres provincias se hace en horario lectivo, en otras tres provincias se hace en horario no lectivo, y en dos provincias se hace en horario lectivo y no lectivo.

Se repiten tres modalidades de formación en todas las provincias, aunque en Córdoba, Málaga y Almería se añaden Jornadas provinciales. En algunos casos se describe la coordinación entre las modalidades, como es el caso de Huelva, Almería, Cádiz y Sevilla. Así señala uno de ellos (Cuest. 10):

> En nuestra provincia, cada uno de los bloques comprende:
>
> - Una ponencia desarrollada por un experto-a en la materia a la que asisten los directores-as noveles y sus tutores-as.
> - Una charla-debate sobre el mismo tema a cargo de directores-as expertos-as
> - La cumplimentación de una serie de actividades como aplicación del tema propuesto a realizar en el grupo y con publicación en la plataforma regional creada a tal efecto

Dichas modalidades formativas son: curso con sesiones teórico prácticas presenciales; Grupo de Trabajo coordinado por un director o directora que ejercerá de tutor o tutora, para la reflexión común sobre el ejercicio de la dirección; participación en la plataforma online para la reflexión individual y colectiva sobre el ejercicio de la dirección y Jornadas regionales. Además de lo anterior, Málaga, Almería y Córdoba organizan Jornadas provinciales.

C) RECEPTORES DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los coordinadores y coordinadora pedagógicos parece que manifiestan interés por la participación de los equipos directivos completos en la formación inicial, y de hecho ya participan efectivamente en Almería o Sevilla. También se les invita a participar en Huelva y Granada, en este último caso a los jefes de estudio en las ponencias; se reconoce además explícitamente la conveniencia de la participación en Jaén y Málaga. Sin embargo, parece escasa la participación real de jefes de estudios y secretarios, arguyéndose en algún caso como motivo de la no participación la imposibilidad de asistir a sesiones de trabajo en periodo lectivo para no dejar los centros sin cargos directivos durante ese periodo. Así se recoge en la Entrevista 9.

> No sólo muy interesante, sino fundamental y necesaria la participación de todo el equipo directivo en el proceso de formación inicial. Existen diferentes motivos:
>
> - La necesidad de la formación en equipo, para un trabajo cuyo componente de" equipo" es imprescindible.
> - La continuidad de miembros del equipo directivo y el conocido número de casos de jefes de estudios, secretarios que posteriormente pasan a ejercer la dirección, de esta manera se adelantaría la necesaria formación que luego necesitarán.
> - La administración se dotaría no sólo de directores y directoras formados y cualificados sino de un mayor número de personal cualificado (cuadros) para ejercer la dirección en un futuro inmediato.

D) ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS

No existe una tendencia clara en las respuestas de los coordinadores pedagógicos respecto a si les han trasladado sus necesidades de formación los nuevos directores y directoras, así mientras alguno señala que no se les ha preguntado (Ent. 3), o, *Se les han pedido aportaciones pero han sido esporádicas, la vorágine de la gestión impide la reflexión (Cuest. 9)*, otras provincias como Sevilla parten de esas necesidades e intereses para incorporar temas específicos a tratar en los Grupos de Trabajo. En otros casos señalan: *Les he pedido sugerencias y necesidades formativas para planificar la formación (Cuest. 8)*. Almería, Sevilla y Córdoba coinciden en que las demandas de los directores y directoras en formación coinciden en la necesidad de tratar planteamientos prácticos y cuestiones del día a día, que la formación trata de resolver a través de los Grupos de Trabajo. Entre los temas cuyo tratamiento demandan específicamente los nuevos directores y directoras destacan en tres provincias la convivencia (Cuest. 6. 8 y 9); en dos provincias las relaciones interpersonales (Cuest. 6 y 10), la organización y planificación (Cuest. 6 y 9), gestión económica (Cuest. 9 y 11), permisos y licencias (Cuest 8 y 11). Otros temas señalados en una ocasión son: falta de autoestima y modelos de evaluación de centros (Cuest. 6); responsabilidad judicial, habilidades sociales y liderazgo, atención al menor, plan autoprotección (Cuest. 8); normativa y relaciones con la Administración (Cuest. 11).

Los coordinadores pedagógicos de cuatro provincias han detectado diferencias en las necesidades formativas expresadas por los directores y directoras en función de la etapa educativa o tipo de centro al que pertenecen. A esta diferencia de necesidades e intereses se da respuesta generalmente a través de la parte práctica en los Grupos de Trabajo. La principal diferencia detectada en Almería y Huelva es el mayor interés suscitado en los directores y directoras de secundaria por el tema de la convivencia; el resto de coordinadores pedagógicos hace referencia a las diferentes necesidades y problemas del día a día en los centros, en función de sus características.

E) COMPETENCIAS DIRECTIVAS TRABAJADAS

En cuanto a las competencias de la dirección, tomando como referencia la propuesta de Teixidó (2007b), existe cierta uniformidad en algunas de las competencias trabajadas desde la formación inicial. Así la *Organización* (Ent. 3, 4, 6, 7, 8 y 9) y el *Liderazgo* (Ent. 2, 3, 5, 7, 8 y 9) se han trabajado según seis de los entrevistados; en cinco ocasiones se mencionan el trabajo de las *Relaciones interpersonales* (Ent. 2, 3, 4, 6 y 9) y la *Participación* (Ent. 4, 5, 6, 7, 9); en cuatro ocasiones la *Resolución de problemas* (Ent. 2, 4, 6 y 9), y el *Trabajo en equipo* (Ent. 5, 6, 8 y 9) y en tres ocasiones el *Compromiso ético* (Ent. 2, 7 y 8).

F) RELACIÓN DE TUTELA

En el momento actual todos los coordinadores y coordinadora pedagógicos participan en la selección de los tutores y tutoras, contando también con el

asesoramiento de representantes de los Centros de Profesorado, y en coordinación con el Servicio de Ordenación Educativa en el caso de Huelva y con el coordinador provincial de Formación en Córdoba, Almería, Granada y Jaén: *Este año de la misma Consejería han tenido mucho interés en que seamos los coordinadores pedagógicos los que seleccionemos a los tutores* (Ent. 8). En el caso de Sevilla es consensuado por el equipo de formación provincial. Respecto al momento en que se seleccionan, generalmente se hace a finales del curso en que se selecciona al nuevo director o directora, excepto un caso (Ent. 2), que señala:

> Se seleccionan al comienzo del curso. Por ejemplo los del curso próximo ya están seleccionados. Los del actual curso se seleccionaron en el mes de junio pasado, de tal forma que durante el verano, durante el inicio del curso, pues tengan una persona de referencia a quien poder preguntarle a quien poder pedirle opinión sobre cómo organizar e iniciar el curso.

Señalan los coordinadores pedagógicos de Córdoba y Jaén que en la selección de los tutores y tutoras tienen en cuenta aquellas personas que ejercieron la tutela durante el curso anterior y que fueron bien valorados en su desempeño. En todas las provincias se selecciona tutores y tutoras nuevos entre los directores y directoras comprometidos con la dirección, con capacidad de comunicación y liderazgo, con buenas prácticas de innovación y con capacidad para trabajar en equipo: *Pues una persona de experiencia, que sea una persona que tenga buenas prácticas y también que comarcalmente estén cerca* (Ent. 7); *Pues yo no puedo conocer a todos los directores de Andalucía… pero yo tengo bastante relación con los asesores de los CEPs y entonces los convoco para enterarme de cosas (Ent. 8).* También en todas las provincias la asignación del tutor o tutora al director o directora en práctica se hace buscando la coincidencia en la etapa educativa y la cercanía geográfica, intentando que compartan zona de influencia del Centro de Profesorado.

Parece que los datos apuntan a que los tutores y tutoras siempre participan en las sesiones de los Grupos de Trabajo, asesoran a sus tutelados en las consultas y demandas de estos, y asisten a todas las actividades de formación, como señala la normativa. En algunos casos como Cádiz esa participación se ha conseguido a partir del curo 2008/2009. La coordinación formal con los tutelados se hace a través de las sesiones de los Grupos de Trabajo. Los datos sobre la coordinación de los tutores y tutoras con la coordinación pedagógica señalan que se hace a través de: reuniones periódicas en Córdoba o Málaga, en las sesiones formativas en Almería, reuniones a principio y final de la formación en Jaén, o a través de los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado en Sevilla y Huelva.

Con todo lo anterior, la relación de tutela y los Grupos de Trabajo es la actividad que la coordinación pedagógica señala mejor valorada en todas las provincias, aunque se explicitan propuestas de mejora como: explicar a los candidatos a ejercer la tutela sus funciones antes de comenzar y permitirles poder renunciar a la misma (Cuest. 7), nombrarles con mayor antelación para conseguir una mejor coordinación (Cuest. 8), proporcionarles temas para el asesoramiento de los tutelados sin que estos tengan que demandarlo (Cuest. 10); asistencia del coordinador pedagógico a alguna reunión de todos los Grupos de Trabajo (Ent. 8); aumentar la participación en la plataforma virtual (Cuest. 9).

G) PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES DE LA FORMACIÓN INICIAL

Los coordinadores y coordinadora pedagógica tienen sus propias percepciones de los puntos fuertes y débiles de la formación en su provincia. Destacan por su buena valoración en cuatro casos la tutorización (Cuest. 6, 7, 8, 9, 13) y los Grupos de Trabajo (Cuest. 6, 7, 9, 13); en tres ocasiones destacan la participación en el proceso de directores y directoras experimentados (Cuest. 7, 8 y 13); en dos ocasiones se destaca la relación entre teoría y práctica en la formación (Cuest. 6 y 10), la selección de ponentes (Cuest. 10 y 13), el trabajo en equipo, las buenas relaciones entre los responsables de la formación (Cuest. 10 y 12) y la actitud responsable de la Consejería de Educación (Cuest. 6 y 10). En una ocasión se menciona: la creación de una futura red profesional (Cuest. 6); la oferta general de actividades, actividades en horario lectivo y retroalimentación de tareas, Jornadas regionales, coordinación entre CEPs, confianza en la coordinación pedagógica (Cuest. 10); y los contenidos de la formación (Cuest. 11).

En cuanto a los puntos débiles se señala en tres ocasiones la falta de tiempo de los directores en el proceso de formación que han de simultanear con su primer año de desempeño profesional (Cuest. 10, 11 y 13); en dos ocasiones señalan la necesidad de aunar esfuerzos en la formación (Cuest. 6 y 9), y los largos desplazamientos que han de realizar algunos directores y directoras en formación (Cuest. 10 y 11); en una ocasión señalan: imposibilidad de continuar durante más cursos con el trabajo iniciado (Cuest. 7); la falta de conexión de la teoría y la práctica (Cuest. 9); no involucrar al equipo directivo en su totalidad (Cuest. 10); rechazo a la evaluación (Cuest. 11).

H) EVALUACIÓN

La Memoria Final del periodo de formación inicial de los directores y directoras en prácticas es entendida por todos los coordinadores pedagógicos como un instrumento útil para la valoración de dicha formación, y como tal sus resultados se emplean en todas las provincias para incorporar modificaciones al diseño de la nueva formación. Tales modificaciones se refieren a aspectos como: selección de ponentes más valorados, temas a tratar o calendario de la formación. Para el curso 2009/2010 se ha propuesto adelantar la formación incorporando una fase de la formación inicial antes del nombramiento provisional, según señalan los coordinadores pedagógicos de dos provincias. Esta última información también nos la ofreció la técnica del Servicio de Planes de Formación.

> Al finalizar el proceso, se les pide a los noveles la presentación de una Memoria (elaborada a partir de un diario que se les sugiere llevar) en la que reflejan sus conclusiones a la formación recibida y a la experiencia del primer año de ejercicio.
>
> La Comisión Provincial de Evaluación evalúa este año en prácticas a partir de la Memoria (que evalúa el o la coordinadora pedagógica) y de los informes presentados por el Consejo Escolar, el inspector-a de referencia, y el tutor-a (Cuest. 10).

I) COORDINACIÓN INTERPROVINCIAL

Los coordinadores y coordinadora pedagógicos señalan en su mayoría que la coordinación interprovincial es satisfactoria este curso. Alguno señala que hasta ahora no ha existido más allá del análisis de las prescripciones normativas. Sin embargo, cuatro de ellos consideran que debería aumentar dicha coordinación a través del correo electrónico, la plataforma online o alguna reunión específica para los coordinadores pedagógicos. La coordinación interprovincial o regional se realiza a través de reuniones en la Consejería de Educación a las que asisten la coordinación pedagógica de todas las provincias y los coordinadores provinciales de formación. También existe coordinación a través de las Jornadas regionales, cuya buena organización, señala un coordinador pedagógico, es una vía para seguir mejorando.

VII.4.2.5. CONCLUSIONES

La coordinación pedagógica a cargo de siete hombres y una mujer, seis de ellos directores de centro, un inspector y una profesora universitaria, consideran que la coordinación pedagógica, la tutela y los Grupos de Trabajo son los ejes de la formación inicial de los directores y directoras.

Opinan que la coordinación a nivel provincial y el trabajo en equipo aseguran el éxito del programa. En el diseño siempre interviene el coordinador pedagógico, casi siempre en coordinación con otras personas. Dicho diseño generalmente no parte de las necesidades de los nuevos directores y directoras; éstas parece que son atendidas a través de la tutela y los Grupos de Trabajo.

Los coordinadores y coordinadora pedagógicos consideran que las competencias que se priorizan con los Programas de Formación Inicial son: la *Organización* y el *Liderazgo*, que sólo no se prioriza en dos casos, y las *Relaciones interpersonales* y la *Participación,* que no se priorizan en tres casos cada una. Otras competencias directivas que también se percibieron importantes son: *Resolución de problemas, Trabajo en equipo* y *Compromiso ético.*

Como principal aspecto a mejorar se señala incorporar formación inicial antes del nombramiento provisional de los nuevos directores y directoras y suprimir parte de la carga de trabajo de los nuevos directivos en el primer año de ejercicio, así como ofrecer formación a todo el equipo directivo.

VII.4.3. CUESTIONARIO PARA COORDINADORES Y COORDINADORAS PROVINCIALES DE FORMACIÓN

Según la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula la formación inicial de directores y directoras en Andalucía, los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación formarán parte de la Comisión Provincial de Evaluación de la formación inicial para la dirección. Estas personas son además responsables de la formación del profesorado en cada provincia y por tanto de la formación inicial de directores y directoras.

Decidimos pasarle un cuestionario por considerar que también ellos pueden ofrecernos información que nos servirá para triangular la que ya hemos obtenido de los coordinadores y coordinadora pedagógicos. Este es el cuestionario que llamamos Modelo 3. Lo presentamos en CD como ANEXO 8.

Nos pusimos en contacto telefónico con el coordinador provincial de formación de Huelva, quien nos facilitó por correo electrónico los teléfonos y direcciones del resto de coordinadores y coordinadoras. Hemos de señalar que de los ocho cuestionarios que se enviaron por correo electrónico, tres de ellos no fueron respondidos. En un caso en conversación telefónica posterior, se nos dijo que apenas se nos podía ofrecer información sobre este tema; en los otros dos casos se nos dijo que tenían mucho trabajo y debían priorizar tareas.

VII.4.3.1.CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la recogida de datos de los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación se elaboró un cuestionario abierto, ya que nos interesaban las opiniones individuales y el número de sujetos que componía este colectivo, ocho personas, era pequeño. En las preguntas que formulamos procuramos recoger la misma información que habíamos obtenido de los coordinadores y coordinadora pedagógicos, incorporando el punto de vista de la Administración. Se pretende conocer su papel en la formación inicial de directores y directoras, así como conocer las dificultades que encuentra la Administración para organizar la formación inicial, por lo que se incorporan estas cuestiones al instrumento.

El cuestionario fue validado por las mismas personas del cuestionario de los coordinadores y coordinadora pedagógicos Las sugerencias que se nos hicieron afectaron a la forma de las preguntas y a la sustitución de algunos términos para clarificar su contenido. Las respuestas se presentan en CD como ANEXO 9.

Para el análisis de los datos elaboramos un sistema de categorías similar al de los coordinadores y coordinadora pedagógicos:

CATEGORÍA	ABREVIATURAS	INDICADORES
Papel de la coordinación provincial de formación	PAPEL	Actividades en las que participa el coordinador o coordinadora provincial de formación.
Receptores de la formación	RECFO	Miembros del equipo directivo que participan y deben participar en la formación inicial y miembros del equipo a quienes se les ofrece.
Necesidades y demandas de los directores/as	NECDI	Necesidades formativas que manifiestan. Diferencias que se observan en las necesidades manifestadas, según etapas.
Coordinación	COORD	Canales de comunicación que se utilizan para la coordinación. Frecuencia de los contactos. Reuniones

CATEGORÍA	ABREVIATURAS	INDICADORES
		entre los participantes en la formación inicial a nivel provincial y regional
Evaluación	EVALU	Estrategias que se utilizan para la evaluación de la formación ofrecida a los directores y directoras. Momentos en que se realiza la evaluación
Puntos fuertes y débiles	PFUDE	Aspectos en los que está satisfecho con el Programa de Formación inicial. Aspectos que se podrían mejorar del Programa de Formación Inicial
Mejoras	PROME	Propuestas concretas para mejorar la formación.
Dificultades	DIFIC	Aspectos que dificultan la organización del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar

Tabla VII.34. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario a los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación.

Los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación en Andalucía durante el curso 2008/2009, eran cinco hombres y tres mujeres, habiendo respondido el cuestionario cuatro hombres y una mujer. Tras incorporar los datos resultantes del análisis a cada una de las categorías, como en los casos ya descritos, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación.

VII.4.3.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A LOS COORDINADORES Y COORDINADORAS DE FORMACIÓN

A) PAPEL DE LA COORDINACIÓN PROVINCIAL DE FORMACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

En la descripción que hacen de su papel en la formación inicial de los directores y directoras en cada una de sus provincias no existe uniformidad en cuanto a su grado de implicación en el proceso, yendo ésta desde las tareas de gestión descritas en la Orden de 20 de junio de 2007, hasta la organización y coordinación del programa de formación, junto con la coordinación pedagógica y los Centros de Profesorado, en tres de los casos. Dos de ellos insisten en la importancia de contribuir para que el proceso de formación inicial se incardine en un proceso de formación continua a través de la creación de una red profesional de la dirección (Cuest. 3 y 5).

B) RECEPTORES Y RECEPTORAS DE LA FORMACIÓN INICIAL

Los coordinadores y coordinadora provinciales de formación parece que se muestran partidarios de que se incorpore todo el equipo directivo a la formación inicial para la dirección escolar, señalándose en Almería y Sevilla que en algunas modalidades ya se incorpora todo el equipo, en el caso de Almería en casi todas (Cuest. 1 y 5). Los coordinadores de formación de Huelva y Jaén señalan que esta

formación debería ser para todo el equipo, apuntando la posibilidad de que se puedan incorporar a la red profesional con la que se pretende dar continuidad a esta formación inicial (Cuest. 3).

C) ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

Las respuestas ante la posibilidad de que los directores y directoras en formación transmitan sus necesidades formativas con objeto de que sean atendidas en su proceso de formación inicial para la dirección escolar, revela que la formación generalmente no parte de la expresión de necesidades: *No se les piden esas demandas, porque desde la Comisión ya se consensúa un programa de formación donde, atendiendo a los bloques "dirigidos" desde la Orden que regula el proceso, la Inspección, la Coordinación pedagógica, los representantes de la Red de Formación...han intentado aportar los temas que cada sector considera imprescindibles para alguien que empieza (Cuest. 3).* En el caso de Sevilla, se solicitan tales necesidades en la primera reunión con los candidatos a la formación, a través de un cuestionario y se tienen en cuenta para planificar el proceso de formación

Parece que las necesidades que surgen se resuelven en las reuniones de los Grupos de Trabajo y la tutela. Se apunta a que con el cambio en el programa de formación para el curso 2009/2010, incorporando formación anterior al ejercicio, y anticipación de las Jornadas regionales, podrían aprovecharse dichas Jornadas para plantear necesidades formativas. Sólo dos de los coordinadores de formación señalan percibir diferencias en cuanto a las esas necesidades que plantean los directores y directoras en formación en función de la etapa educativa del centro que dirigen o las características del mismo en cuento a alumnado y profesorado (Cuest. 3 y 5). Se explicita que tales diferencias no se tienen en cuenta en la parte teórica y sí se les intenta dar respuesta a través de los Grupos de Trabajo y asignación de tutores y tutoras, de la misma etapa educativa y zona geográfica que los tutelados y tuteladas.

D) COORDINACIÓN

Los datos apuntan a que los coordinadores y coordinadora provinciales de formación no poseen datos exactos sobre la periodicidad de los contactos de la coordinación pedagógica y el equipo de tutores y tutoras. Señalan que la relación es *personal y telefónica* (Cuest.1), o que es a *través de reuniones planificadas en tiempo y forma* (Cuest. 4), llegando a producirse en algunos casos, según los encuestados, de manera indirecta a través de los asesores y asesoras de formación.

Un coordinador provincial de formación, que se manifiesta satisfecho con la coordinación que existe en su provincia, manifiesta la necesidad de ponerse de acuerdo en el modelo de dirección que se pretende potenciar con la formación inicial para la dirección escolar:

> Como elemento estrella de la mejora: la necesidad de que quienes coordinamos esta fase en cada provincia seamos capaces de coordinarnos (de forma menos dirigida) en las ideas previas: ¿tenemos claro el modelo de dirección, apostamos en la misma medida por la autonomía del proyecto educativo, tenemos claro el concepto de equipo directivo, apostamos por la autonomía de gestión como una de las patas imprescindibles de la educación...?

> Se podrían mejorar los tiempos, los procesos y las necesarias reflexiones colectivas que llevan a acuerdos previos a la magistralidad que enseña un modelo de dirección (Cuest. 3).

Todos los coordinadores y coordinadora provinciales de formación señalan que la coordinación interprovincial se produce a través de reuniones en la Consejería de Educación y a veces en breves intercambios al finalizar las Jornadas regionales. Señalan que estas reuniones se han utilizado para dar directrices que han permitido que se parezcan los procesos de formación en todas las provincias. Sólo uno de ellos dice no estar satisfecho con esta coordinación, que señala puede ser mejorada (Cuest. 3):

> Aplicando principios que sustentan los propios procesos de formación: trabajo entre iguales, debate de propuestas, uso de las NNTT para mantener el contacto. Y sobre todo desarrollando una cultura muy deficiente en nuestro sistema educativo: la de la evaluación y posterior puesta en marcha de mecanismos de mejora.

Aparece de nuevo la necesidad de la evaluación, en este caso como una evaluación global del proceso de formación, un elemento señalado por la propia técnica que coordina el proceso de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía, haciendo entonces alusión a la evaluación de la coordinación pedagógica.

D) EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Los datos apuntan de manera uniforme a que los resultados de la valoración de la formación del curso anterior por las personas en formación, se utilizan para introducir algunas modificaciones en la nueva formación, como puedan ser la inclusión o supresión de módulos, cambio de ponentes o estructura de la formación.

E) DIFICULTADES

Las dificultades que encuentra la Administración educativa para organizar la formación inicial de directores y directoras, percibidas por los coordinadores provinciales de formación, hacen referencia fundamentalmente a problemas surgidos como consecuencia de la aplicación de un programa homogéneo para centros de tipologías diferentes, con horarios diferentes, de mañana o tarde, y alumnado y profesorado diferente (Cuest. 2, 3 y 4).

En dos ocasiones se señala como un problema la extensión en el tiempo del proceso de selección de directores y directoras en los centros, que termina demasiado tarde para organizar posteriormente la formación inicial a partir del mes de abril como señala la Orden de 20 de junio de 2007 (Cuest. 3 y 5).

También parece un obstáculo la coincidencia en el tiempo de la realización del Programa de Formación Inicial para directores y directoras, con el ejercicio de su primer año de dirección, al tiempo que se cuestiona la incidencia en la práctica diaria del nuevo director o directora de algunas ponencias tratadas prácticamente a finales de su primer año de ejercicio (Cuest. 3).

F) PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES

Los coordinadores y coordinadora provinciales de formación hacen su propia valoración de la formación inicial para la dirección en su provincia, destacando la tutorización (Cuest. 2, 3 y 5) y el trabajo en equipo (Cuest 1,2 y 3) como los aspectos mejor valorados. En dos casos se mencionan las estrategias diversificadas de formación (Cuest. 1 y 2), Grupos de Trabajo y el intercambio de buenas prácticas (Cuest. 3 y 5). En un caso se menciona: retroalimentación del proceso que permite introducir mejoras, excelente coordinación pedagógica (Cuest. 2), y la selección de ponentes (Cuest. 5).

Cuando se solicita manifiesten los puntos débiles que a juicio de la coordinación provincial de formación existen en el proceso de formación inicial para la dirección escolar, son escasos los manifestados. Expresan claramente la falta de tiempo como el punto más débil de la formación: *siempre resaltan el exceso de horas que conlleva dada la cantidad de tareas que tienen encomendadas* (Cuest. 5); *Falta de tiempo para el ejercicio de la tutorización, Falta de tiempo para la formación* (Cuest. 1) puesto que ésta se realiza simultáneamente con el propio ejercicio de la función directiva que ya de por sí, requiere a los directivos en formación, la necesidad de disponer de un tiempo añadido. También se menciona no atender las demandas de los nuevos directores y directoras, la necesidad de mejorar la coordinación interprovincial (Cuest. 3) y el funcionamiento de la plataforma moodle (Cuest. 5).

G) PROPUESTAS DE MEJORA

Como propuestas de mejora en el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar manifiestan los siguientes: formación específica para directores y directoras de Conservatorios y Escuelas de Idiomas (Cuest. 2), elaboración de una guía para el/la tutor/a con toda la información sobre aspectos a evaluar (Cuest. 2), facilitar a los/las tutores/as un listado secuenciado y fijar el calendario con la planificación de sus funciones transformadas en tareas (Cuest. 2), formación para equipos directivos partir de necesidades formativas reales (Cuest. 3).

VII.4.3.3. CONCLUSIONES

El papel de los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación en la formación inicial para la dirección escolar no es el mismo en todas las provincias, dándose situaciones de diferente nivel de implicación en el diseño y seguimiento del programa de formación, así como en la selección de tutores y tutoras.

Señalan que generalmente no se atienden las necesidades de los nuevos directores para planificar el proceso de formación, salvo en Sevilla, donde se parte de ellas para el diseño; son atendidas a medida que se desarrolla el proceso a través de la tutela y los Grupos de Trabajo.

Se manifiestan partidarios de la formación de todo el equipo directivo y de propiciar una formación que parta de las necesidades reales. Consideran que la

coordinación provincial es buena y la interprovincial ha mejorado en los últimos años, aunque podría mejorar a través del uso de las nuevas tecnologías.

Plantean formación específica para directivos de Conservatorios de Música y Escuelas Oficiales de Idiomas, así como de anticipar la formación. Coinciden en los puntos fuertes y débiles de la formación con los coordinadores y coordinadora pedagógicos.

VII.4.4. CUESTIONARIO PARA LOS ASESORES Y ASESORAS DE FORMACIÓN

Aunque la Orden de 20 de junio de 2007 no establece ningún papel para los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado que se responsabilizan de la formación inicial para la dirección escolar, al analizar los datos de los coordinadores pedagógicos observamos que tienen responsabilidades en dicho proceso, razón por la cual decidimos pasarles un cuestionario al que llamaremos Modelo 4.

VII.4.4.1.CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El Cuestionario para los asesores y asesoras de formación combina ocho preguntas abiertas y dos preguntas cerradas. En las preguntas abiertas nos interesaban sus testimonios como individuos para conocer la descripción de cuestiones relacionadas con la formación inicial en cada provincia.

Se decidió incorporar en este colectivo dos de las preguntas cerradas que ya se incorporaron al cuestionario de expertos, porque al ser un colectivo muy numeroso era difícil cuantificar los datos, en caso de formular las cuestiones como preguntas abiertas, y además, en este caso, nos interesaban las respuestas como grupo; se trata de las cuestiones relativas a los contenidos de la formación y competencias directivas que se trabajaron en la formación inicial en su provincia o ámbito de actuación de su Centro de Profesorado.

Las cuestiones se formularon siguiendo el orden que ya hemos comentado, yendo de preguntas descriptivas a otras de opinión, y dejando al final una cuestión abierta por si alguien quería incorporar alguna información nueva no demandada por nosotros. Los temas de las preguntas fueron similares a las de los dos comentarios abiertos antes comentados.

La validez de contenido fue realizada por las mismas personas que validaron los dos cuestionarios abiertos anteriores. Las modificaciones que se propusieron hicieron referencia a precisiones terminológicas, como usar en lugar de *coordinación regional*, la expresión *coordinación regional o interprovincial.* También se nos recomendó dar a la pregunta número 4 una entidad propia separándola de la cuestión primera, razón por la cual el cuestionario pasó de tener 9 preguntas como tenía al principio a 10 preguntas que tuvo la versión definitiva. El Cuestionario Modelo 4 lo presentamos en CD como ANEXO 10

Para el análisis de datos seguimos un sistema de categorías similar a los anteriores:

CATEGORÍA	ABREVIATURA	INDICADORES
Papel del/la asesor/a	PAPEL	Actividades en las que participa el asesor o asesora de formación.
Modalidades de formación	MODFO	Detalle de los Cursos, Jornadas, Grupos de Trabajo, Tutela.
Receptores de la formación	RECFO	Miembros del equipo directivo que participan y deben participar en la formación inicial y miembros del equipo a quienes se les ofrece.
Necesidades y demandas de los directores	NECDI	Necesidades formativas que manifiestan. Diferencias que se observan en las necesidades manifestadas, según etapas.
Tutela	TUTEL	Cargos que participan en la selección de los tutores y tutoras. Criterios para la selección. Papel que ocupan.
Coordinación	COORD	Relaciones que se establecen entre las personas que participan en la formación inicial: tutores y tutoras con sus tutelados, coordinación coordinadores provinciales de formación y coordinación pedagógica, coordinación con los centros de profesorado, coordinación interprovincial. Periodo ideal para el ejercicio de la coordinación pedagógica
Evaluación	EVALU	Estrategias que se utilizan para la evaluación de la formación ofrecida a los directores y directoras. Momentos en que se realiza la evaluación
Puntos fuertes y débiles	PFUDE	Aspectos en los que está satisfecho con el Programa de Formación inicial. Aspectos que se podrían mejorar del Programa de Formación Inicial
Contenidos	CONTE	Temas que se trabajaron en la formación inicial (pregunta cerrada)
Competencias básicas	COMPE	Competencias directivas que se trabajaron en la formación inicial (pregunta cerrada)
Propuestas de mejora	PROME	Propuestas concretas para la mejora de la formación

Tabla VII.35. Sistema de categorías para el análisis del cuestionario a los asesores y asesoras de formación

Las respuestas a los cuestionarios de los asesores y asesoras se presentan en CD como ANEXO 11. Una vez incorporados los datos a las categorías, se procede como en los casos anteriores.

VII.4. 4. 2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A) MODALIDADES FORMATIVAS

Los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado de Andalucía que tienen encomendada la coordinación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar coinciden en describir las mismas modalidades formativas que ya señalaron los coordinadores y coordinadora pedagógicos: cursos y seminarios, Grupos de Trabajo donde también participan directores y directoras expertos que ejercen la tutela, elaboración de tareas y participación en los foros a través de la plataforma moodle y participación en Jornadas regionales. En algunos casos describen también Jornadas provinciales.

B) PAPEL DEL ASESOR O ASESORA PROVINCIAL DE FORMACIÓN

En este proceso *La función asesora ha consistido en gestionar las sesiones presenciales y hacer un seguimiento del trabajo en los grupos de trabajo formados* (Cuest. 29). Hay dos asesores (Cuest. 20, 21) que también diseñan la formación: *Mi papel consiste en diseñar un curso de formación, modalidad FC (formación continua) teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la Orden*.

No existe uniformidad respecto a la participación de los asesores y asesoras en el diseño de la formación, ya que en unos casos se les pide asesoramiento y en otros se les da un diseño cerrado de la formación. Existe coincidencia en señalar que se les pide información sobre los directores y directoras expertos que ejercerían responsablemente una relación de tutela y que destacan por su experiencia directiva y buenas prácticas: *Normalmente se nos pide opinión sobre los directores/as de la comarca para buscar los tutores/as (Cuest. 21).*Todos, excepto tres casos, señalan igualmente que sólo participan los directores y directoras en el proceso de formación, haciendo generalmente referencia a la obligatoriedad que para ellos establece la normativa. Mencionan sin embargo que en algunos casos se invita a secretarios y jefes de estudios (Cuest. 20):

> La formación es sólo obligatoria para los directores y directoras noveles, pero en algunos casos y al haber vacantes en el curso se han incorporado jefes de estudio y/o secretarios/as que también eran noveles e incluso directores y directoras que no estaban obligados a hacer la formación pero querían actualizarse en algunas temáticas Al ser formación continua no se pueden incorporar las directivas de los centros concertados, que en el caso de Granada capital suponen alrededor del 62% de los centros.

Este último dato refleja la incertidumbre en la formación de directores y directoras de la enseñanza concertada.

C) COORDINACIÓN

Respecto a la coordinación provincial, generalmente se expresa satisfacción con la coordinación existente, establecida a través de reuniones periódicas de los asesores y asesoras con los coordinadores y coordinadoras de formación y pedagógicos de cada provincia, y también llamadas telefónicas y correos electrónicos. En uno de los casos de la provincia de Granada se afirma respecto a la coordinación:

Este curso no hay. En cualquier caso, los CEPs están informados a través de la comisión provincial de formación de los aspectos que le conciernen en esta formación, que este curso ha sido sólo la organización del curso de 30 horas y la selección de tutores (Cuest. 22). La participación de la coordinación provincial de formación en unos casos se limita sólo a reuniones al principio y al final del proceso: *Con el coordinador de formación se limita a la programación inicial (contenidos, ponentes, lugar, presupuestos, cep que organiza, etc) y a la certificación final* (Cuest. 16) y en la mayoría se describe también un seguimiento: *En reuniones periódicas para programar las actividades formativas y analizar el desarrollo de las mismas* (Cuest. 18).

Respecto a la coordinación regional a nivel de Centros de Profesorado se menciona mayoritariamente que no existe o que es escasa: *Debería mejorarse, aunque en los dos últimos años se han dado pasos positivos en este sentido* (Cuest. 19). En algún caso se menciona que se establece a través de los directores de los CEPs en las Jornadas regionales y siempre se menciona la coordinación regional a través de los coordinadores y coordinadora pedagógicos. Señalan que podría mejorarse a través de alguna reunión o a través de contactos en la red de formación online.

D) ATENCIÓN A NECESIDADES DE FORMACIÓN

Respecto a la atención a las necesidades de formación expresadas por los directores y directoras en formación, siempre se menciona que se tienen en cuenta en las actividades de los Grupos de Trabajo, así como en la relación de tutela: *Los grupos de trabajo se orientan plenamente por las necesidades de sus miembros (siguiendo un guión consensuado entre el coordinador provincial y las asesorías); las personas que tutorizan son del mismo nivel educativo que las directoras y directores* (Cuest. 15). En tres provincias parece que se parte de estas necesidades para el diseño del programa de formación.

No se aprecian por regla general diferencias entre las necesidades expresadas por los directores y las directoras de primaria y secundaria, aunque en un caso se afirma que secundaria hace más alusión a la formación en resolución de conflictos. Las diferencias que existen entre las etapas se contemplan siempre en la asignación de tutela, de tal forma que se comparta etapa educativa y zona, y en algunos casos en la temática de las ponencias.

E) RELACIÓN DE TUTELA

Respecto a la relación de tutela, todos los encuestados y encuestadas coinciden en señalar que es fundamental en el proceso de formación. El grado de satisfacción parece que depende del momento del curso en que dicha relación da comienzo: *Durante el presente curso escolar, dado que la formación se ha realizado una vez iniciado el curso escolar, la tutorización no se ha ejercido en momentos de necesidad (sobre todo a principio de curso), limitándose prácticamente a la coordinación de los grupos de trabajo y algunas participaciones en la plataforma Moodle* (Cuest. 16); *Excelente, sin duda lo mejor de la formación, por la experiencia de las tutorías, por su proximidad, la continuidad en el trabajo, organizado y estructurado*

desde principios de curso, con plena disponibilidad de todas las partes. Profesionalidad y buen hacer (Cuest. 22).

Refiriéndose a la tutela, en algunos casos se hace hincapié en la importancia del perfil de la persona que ejerza la misma: *Es una relación fundamental y decisiva. Por ello la selección de los Directores/as tutores/as es un aspecto que hay que cuidar especialmente y considerar el perfil más adecuado a concurrir en los candidatos/as a esta tarea* (Cuest.29); *La mejor forma de mejorar el trabajo de tutela es la elección correcta del tutor/a* (Cuest.17).

En líneas generales el trabajo del tutor o tutora consistirá en la atención personalizada a cada uno de los directores y directoras en formación y la atención a nivel de grupo, a través de los Grupos de Trabajo; también deberá asistir a las ponencias.

F) CONTENIDOS QUE SE TRABAJARON EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

Las personas encuestadas señalan que los contenidos que más se trabajaron en los Programas de Formación inicial para la dirección escolar en las diferentes provincias, o en los diferentes Centros de Profesorado, esto último en el caso de Granada, fueron en primer lugar el *Sistema relacional* con una media de 2,63 y los *Modelos de organización* de centros y *Modelos de dirección*, empatados ambos con una media de 2,6. En tercer lugar sitúan la *Legislación básica* con una media de 2,5. En cuarto lugar sitúan la *Gestión de recursos humanos (profesorado, alumnado)* con una media de 2,42 y la *Estrategias de dinamización de centros* con un valor de 2,4. Los contenidos menos valorados son la *Planificación de la Formación en centros* y la *Investigación*, ambos con una media de 1,6, y por último la *Imagen institucional* con una media de 1,42.

Sólo la *Imagen institucional* no se consideró un contenido suficientemente importante, ya que su puntuación no llegó a la media de la escala.

A la vista de los datos, se observa por tanto que se priorizan los contenidos relacionados con la comunicación y participación, fomentando un liderazgo distribuido; llama la atención, sin embargo que posteriormente adquiera mayor valor el contenido relacionado con la legislación, más propio de estrategias de gestión, que el contenido relacionado con la dinamización del centro, necesario para conseguir un verdadero liderazgo pedagógico.

Por último señalar que parece que el escaso valor concedido a la *Planificación de formación en centros*, un ingrediente importante de un centro preocupado por mejorar su práctica educativa, confirma los datos de que no se concede suficiente importancia al liderazgo pedagógico de la dirección.

El gráfico adjunto recoge el valor concedido a los contenidos de la formación en los Programas de Formación Inicial:

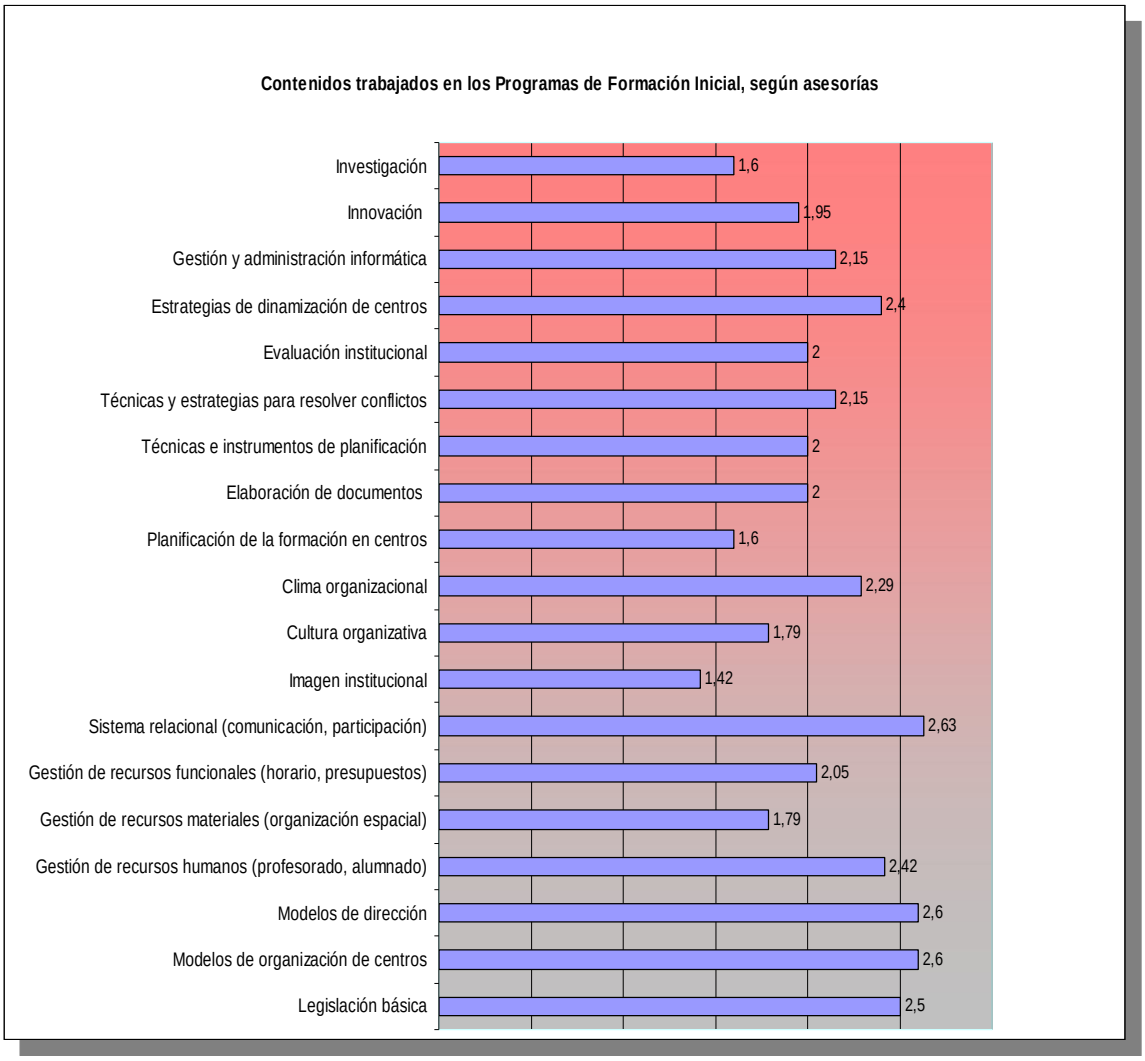


Gráfico VII.4. Contenidos trabajados en el Programa de Formación Inicial, según asesorías

G) COMPETENCIAS DIRECTIVAS QUE SE PRIORIZARON CON EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

Según los asesores y asesoras encuestados la competencia directiva a la que se concedió más importancia en los Programas de Formación Inicial fue la *Resolución de problemas,* con una media de 2,75; en segundo lugar valoran el *Trabajo en equipo* con una media de 2,6; en tercer lugar señalan la *Participación* con una media de 2,5; posteriormente empatadas con un valor de 2,45 destacan las Relaciones interpersonales, el *Liderazgo* y la *Organización.* Como competencias menos importantes en los Programas de Formación Inicial señalan la *Fortaleza interior* y la *Energía* con valores de 1,53 y 1,42 respectivamente. Sólo la *Energía* no llega al valor medio de la escala y por tanto no se la considera con importancia suficiente.

Las competencias trabajadas confirman una vez más la importancia que parece que se concede al liderazgo distribuido en la organización; la orientación al aprendizaje del alumnado, en cambio, aunque se considera importante, tiene el tercero de los valores más bajos, confirmándose también a nivel de competencias, que se concede menor importancia al liderazgo pedagógico.

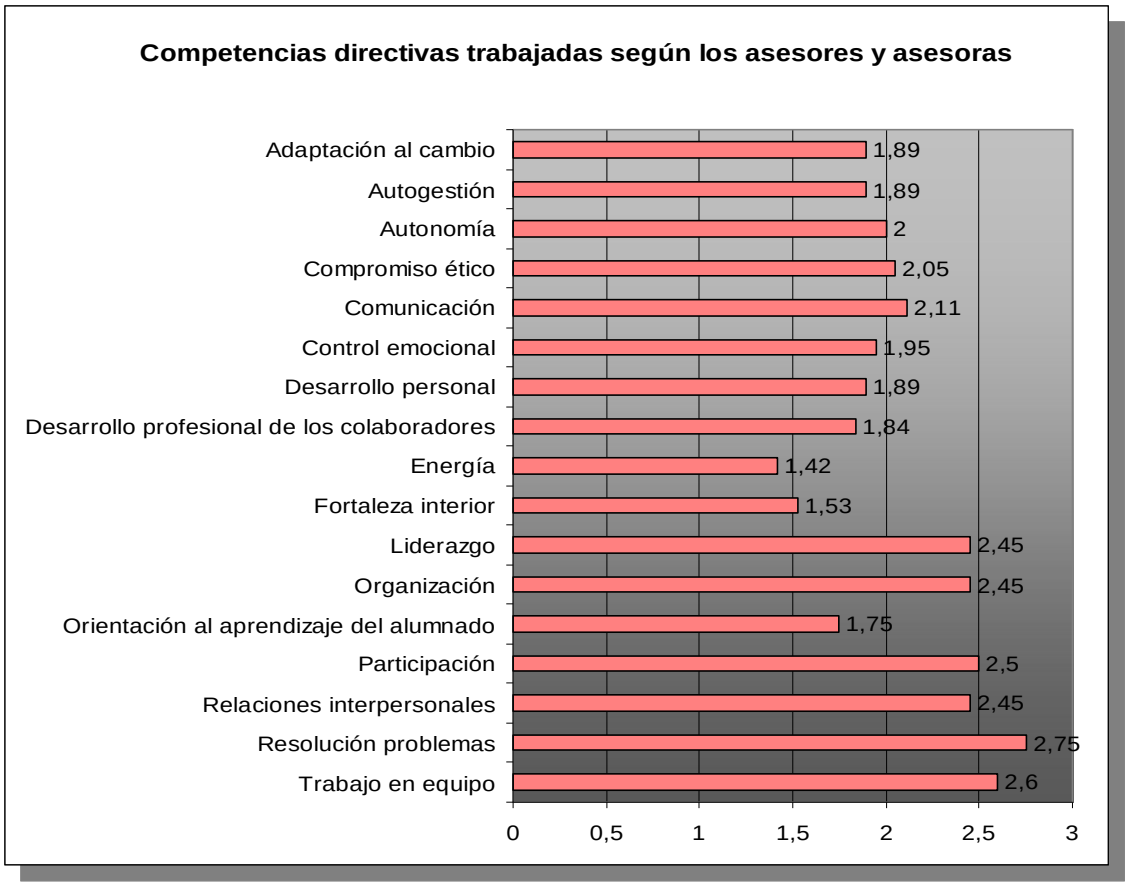


Gráfico VII.5. Importancia de las competencias directivas en el Programa de Formación Inicial, según los asesores y asesoras

H) EVALUACIÓN

En todos los casos se menciona un proceso de evaluación de la formación que supone por una parte la evaluación del diseño de la formación, que en unos casos se hace a través de cuestionarios a las personas formadas y en otros a través de reuniones de las asesorías, y por otra parte se menciona la evaluación del aprovechamiento de la formación a través del informe que han de elaborar los tutores y tutoras y el coordinador pedagógico y de la Memoria que ha de entregar la persona formada. Siempre se menciona que los resultados de la valoración final de la formación sirven para organizar el proceso el curso siguiente: *No sería inteligente no prestar oído a las carencias que hayan podido detectar los asistentes, la evaluación es de vital importancia* (Cuest. 27).

I) PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES

En la reflexión que se solicita sobre los puntos fuertes de la formación inicial para la dirección escolar, destaca en once ocasiones la valoración de los Grupos de Trabajo y la relación de tutela; en segundo lugar se cita en tres ocasiones la atención a las necesidades de formación de los nuevos directores y directoras; en dos ocasiones se cita la imbricación de la teoría y la práctica en la formación, y la atención prestada a la organización y administración escolar. Otros aspectos citados sólo en una ocasión

cada uno de ellos son: temáticas variadas en los contenidos de la formación, validez de la formación para cualquier equipo directivo, atención personalizada (Cuest. 15); buena disposición de la Administración, concienciación de los nuevos directores y directoras de la necesidad de formarse (Cuest.17); el trabajo colaborativo y el entendimiento entre los CEPs (Cuest. 23) y el inicio de redes profesionales (Cuest. 25).

En cuanto a los aspectos mejorables en el proceso de formación inicial, destacan en cinco ocasiones el exceso de trabajo que supone la formación para los nuevos directores y directoras coincidiendo con el comienzo de su desempeño profesional. En dos ocasiones se propone mejorar la formación en liderazgo (Cuest. 28 y 30), adelantar el calendario de la formación (Cuest 15 y 18) e incorporar formación sobre trabajo en equipo (Cuest. 20 y 28). En una ocasión se cita: la necesidad de que la inspección desempeñe un papel más activo (Cuest. 19); necesidad de formación anterior al nombramiento (Cuest. 24); formación en dinamización de centros, formación sobre innovación, planificación de la formación permanente (Cuest. 20); la poca implicación de las familias en la vida de los centros (Cuest. 22); funcionamiento de la plataforma moodle y la amplitud de los contenidos a tratar en la formación (Cuest. 23); formación en el programa de gestión Séneca y organización del centro (Cuest. 25); formación en habilidades sociales y plan de igualdad entre hombres y mujeres (Cuest.28), la no aceptación por parte de los Claustros de las propuesta de los directivos (Cuest 32).

VII.4.4.3. CONCLUSIONES

Los asesores y asesoras corroboran los datos ya facilitados por la coordinación pedagógica y los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación respecto al diseño y modalidades formativas de los Programas de Formación Inicial de directores y directoras.

Respecto a la coordinación provincial manifiestan su satisfacción, a excepción de Granada en que parece que durante el curso 2008/2009 es menor; manifiestan también que no existe coordinación interprovincial a nivel de CEPs, apuntándose como medidas para mejorar la coordinación el mantenimiento de alguna reunión de asesorías a nivel regional o el mantenimiento de contactos a través de la red de formación online.

Los asesores y asesoras señalan que los contenidos más trabajados en la formación inicial de directores y directoras son aquellos que tienen relación con el liderazgo distribuido de la dirección escolar (sistema relacional), siguiéndole en importancia los modelos de organización de centros y modelos de dirección. Los contenidos menos trabajados son la planificación de la formación en centros, la investigación y fundamentalmente la imagen institucional. La atención a la innovación también adquiere uno de los valores más bajos. Los datos confirman que se trabajan poco los contenidos relacionados con el liderazgo pedagógico. Estos datos son confirmados por las competencias directivas que más se tienen en cuenta en los Programas de Formación Inicial: *Resolución de problemas*, *Trabajo en equipo*,

Relaciones interpersonales, Organización y *Liderazgo*. Entre las menos trabajadas se halla la *Orientación al aprendizaje*.

Los asesores y asesoras vuelven a manifestarse muy satisfechos con la tutela y los Grupos de Trabajo como elementos fundamentales de la formación inicial. Señalan una vez más que la coincidencia de la formación con el inicio de la actividad directiva es un inconveniente para los nuevos directores y directoras.

VII.4.5. CUESTIONARIO A LOS TUTORES Y TUTORAS DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS FORMADOS DURANTE EL CURSO 2008/2009

El cuestionario para los tutores y tutoras de los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 se decidió que tuviera un formato cerrado por tratarse de una población de 85 tutores y tutoras, dispersa por toda la geografía andaluza.

Llegar a las direcciones de correo de este colectivo supuso una ardua tarea en las provincias de Sevilla, Jaén y Málaga, ya descrito en otro punto de nuestro trabajo. Cuando conocimos sus centros de trabajo, recurrimos a buscar los teléfonos de estos a través de la red Averroes de la Consejería de Educación y del listado de centros recogido en el programa de gestión Séneca. Contactamos por teléfono con ellos y ellas antes de enviarles el cuestionario; en este contacto dos personas nos comunicaron que no podrían responder porque tenían mucho trabajo. No se pudieron localizar dos tutores porque habían cambiado de centro. La *muestra aceptante* se reduce así a 81 personas de las que responden 62 al cuestionario, convirtiéndose así en *muestra productora* de datos (74%).

VII.4.5.1. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO; VALIDEZ, FIABILIDAD Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El cuestionario con preguntas de formato cerrado que se empleó con los tutores y tutoras constó de dos partes: *Datos generales* y *Opiniones sobre la formación inicial para la dirección escolar.* Las cuestiones en él planteadas coincidieron con las dos primeras partes del cuestionario que elaboramos para los directores y directoras a los que tutorizaron. La validez de contenido de ambos instrumentos la realizó el mismo grupo de personas.

El Cuestionario para tutores y tutoras, al que llamaremos Modelo 5, constó de 20 preguntas. La primera parte del instrumento, titulada *Datos personales*, constó de ocho preguntas la primera, tercera y octava de formato cerrado y las restantes de formato abierto. Con ellas se trató de conocer el sexo, edad, nivel o etapa del centro de trabajo, tamaño del centro, provincia, experiencia docente en el momento de acceso al cargo de director o directora y experiencia en cargos directivos en la actualidad.

La segunda parte del cuestionario incluye cinco preguntas (de la número nueve a la número trece) de formato cerrado que ya se incorporaron en el cuestionario a expertos, al que llamamos Modelo 1, y que a su vez tomamos de Gairín (1995). A continuación incorporamos seis preguntas también de formato cerrado, sobre cuestiones que se plantearon a partir de los análisis de los cuestionarios abiertos y las

entrevistas hasta ahora analizados. Todas estas preguntas incluyen un último ítem de formato abierto por si alguna situación no se tuvo en cuenta. A esto se añadió una última pregunta con formato abierto, por si los encuestados deseaban incluir algo más. Las nuevas cuestiones que se incorporaron versaron sobre:

- Perfil profesional del coordinador o coordinadora pedagógico: tomamos los diferentes perfiles de los señalados en la Orden de 20 de junio de 2007, y de una sugerencia surgida en el análisis (pregunta número catorce).
- Tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica: tomamos los ítems del análisis de los cuestionarios y entrevistas en los que se manifiesta insatisfacción con el ejercicio durante un solo año (pregunta número quince).
- Cargos que deben intervenir en la selección de tutores y tutoras: incorporamos esta cuestión porque en el análisis observamos la importancia que se le concede a una buena selección de los tutores y tutoras, a lo que habría que añadir que en algunos casos se incorporaban profesionales que no quedaban recogidos en la Orden de 20 de junio de 2007 y se omitían cargos que por el contrario sí estaban recogidos (pregunta número dieciséis).
- Características de las personas que ejercerán la tutela: se incorpora esta cuestión, como dijimos en el caso anterior, por la importancia que se concede a la selección de estas personas y por no haber encontrado total coincidencia en el perfil que sería deseable. Los ítems fueron tomadas del análisis de los cuestionarios y entrevistas (pregunta número diecisiete).
- Mejora de los Grupos de Trabajo: se incorpora esta cuestión porque también tras el análisis de los cuestionarios y entrevistas se van dando claves para mejorar los resultados de esta modalidad formativa y nos interesa conocer qué piensan al respecto tutores y tutoras (pregunta número dieciocho).
- Evaluación: se incorpora una cuestión sobre documentos que deben valorar el periodo de formación porque tras el análisis de documentos efectuado para encontrar la respuesta a nuestro segundo objetivo, observamos que se le concede especial importancia a la Memoria de dirección y queremos conocer igualmente la opinión de tutores y tutoras. Los ítems que ofrecemos los tomamos de los posibles instrumentos de evaluación que ofrece la Orden de 20 de junio de 2007 (pregunta número diecinueve).

Dentro del formato cerrado elaboramos ítems categorizados. Empleamos las categorías porque permiten valoraciones bastante exactas de pareceres u opiniones. *Esto se debe a que muchas de nuestras creencias y opiniones se piensan en términos de gradaciones* (McMillan y Schumacher, 2007, p. 242).

El formato general de los ítems de escala valorativa es una pregunta o enunciado seguido por una escala de respuestas posibles. Los encuestados marcan el lugar de la escala que mejor refleja sus creencias u opiniones sobre el enunciado. De entre las escalas utilizamos una escala *Likert* de 0 a 3, en la que el tronco incluye un valor o dirección y el encuestado indica acuerdo o desacuerdo con el enunciado. Se elimina la opción neutra para evitar la aglomeración en la central. Como varias

cuestiones emplearon el mismo formato de respuesta, construimos una matriz de ítems y categorías de respuesta.

Un instrumento de medida se considera válido cuando cumple con fidelidad el fin para el que está destinado, es decir, cuando mide lo que dice medir. Como hemos señalado, parte del nuevo cuestionario estaba validado por coincidir con el de Gairín (1995). Sin embargo, al añadirle seis cuestiones nuevas, para asegurar la validez de contenido del nuevo instrumento aplicado a la formación inicial para la dirección escolar, se sometió al juicio de expertos y expertas. Así, una vez construido el cuestionario, contamos con un grupo de personas dos de ellas expertas en metodologías de investigación de la universidad de Huelva, otras dos del área de didáctica y organización escolar y expertas en dirección escolar, tres tutores y tutoras, y cinco directores y directoras de la provincia de Huelva que se habían formado el curso anterior. Les pedimos que incorporaran comentarios sobre cada ítem y sobre el cuestionario a nivel global (tiempo que se emplea en responderlo, claridad de cada ítem, etc.). En este proceso se nos sugirió aclarar los conceptos de calidad e innovación correspondientes a los ítems 11 y 12 de la pregunta número 17 y así lo hicimos. El cuestionario original incluía además preguntas relativas a la situación actual de la dirección en España, que se nos sugirió retirarlas para hacerlo más corto y a la vez centrar los objetivos de la investigación. También en las preguntas 2, 4, 6, 7, sobre datos personales se nos sugirió quitar los intervalos y convertirlas en abiertas (luego se harían los intervalos que interesaran en el análisis) y añadir una pregunta sobre titulación académica. Se nos sugiere pasar a escala las preguntas 10, 11, 13. Finalmente el instrumento quedó con los siguientes tipos de preguntas (ANEXO 12):

- Cuestiones abiertas: números 2, 4, 5, 6, 7, 15, 20
- Cuestiones cerradas: número 1, 3, 8, 9, 13
- Cuestiones cerradas con escala de *Likert*: 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19

Obtenidas las respuestas, una vez aplicado el instrumento, el análisis de los datos se hizo con el paquete estadístico SPSS Statistics 17.0. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, entendiendo por tal la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión (Fox, 1980), es considerada imprescindible, aunque no suficiente en cualquier instrumento de medida. En este caso se aplicó el Alfa de Cronbach, para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Dicho estadístico se aplicó a todos los ítems del cuestionario que reflejan las opiniones sobre la formación inicial, es decir, de la pregunta número nueve en adelante. El resultado obtenido fue de 0,769. Considerando que los valores entre 0,60 y 0,70 son el límite inferior de la aceptabilidad, y los cercanos a 0,80 se consideran con fiabilidad muy alta, el valor de esta prueba se aproxima a 0,80 y por tanto parece bastante fiable.

VII.4.5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Las respuestas al cuestionario se presentan en CD como ANEXO 13. Los resultados tras el análisis de los mismos han sido los siguientes:

A) SEXO Y EDAD DE LOS TUTORES Y TUTORAS

No existe paridad entre los tutores y tutoras de los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009, siendo el número de hombres el doble del de mujeres. La mayoría de los hombres, un 30 % del total, tienen una edad superior a 51 años; en este tramo de edad sólo un 11,3% son mujeres, llegando así a un total de 41,9%. En el tramo de edad entre 41 y 50 años un 27,4% del total son hombres y un 19,4% son mujeres; en este tramo de edad están comprendidos la mayor parte de los tutores y tutoras, un 46,8%; la cifra, sin embargo es cercana a la suma del tramo anterior. No hay ningún tutor o tutora menor de 30 años y sólo uno, varón, entre 31 y 40 años.

		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		Recuento	% del N de la tabla	Recuento	% del N de la tabla
Edad del tutor/a	No contesta	4	6,5%	2	3,2%
	Menor de 30 años	0	,0%	0	,0%
	De 31 a 40 años	1	1,6%	0	,0%
	De 41 a 50 años	17	27,4%	12	19,4%
	Mayor de 51 años	19	30,6%	7	11,3%
	Total	41	66,1%	21	33,9%

Tabla VII.36. Edad y sexo de los tutores y tutoras

B) CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS QUE DIRIGEN LOS TUTORES Y TUTORAS

Del grupo de tutores y tutoras, 43 dirigen centros mayoritariamente de infantil y primaria, mientras 15 de ellos y ellas dirigen centros de educación secundaria. Sólo hay un caso de escuela de arte, escuela oficial de idiomas, y centro de educación infantil. Los datos son comprensibles si se tiene en cuenta la distribución de estos tipos de centros respecto al total.

		Nº de unidades del centro				Total
		De 6 a 15	De 16 a 25	De 26 a 35	Mas de 36	
Tipo de Centro	Educación Infantil	1	0	0	0	1
	Infantil y Primaria	11	22	8	2	43
	Instituto de Educación Secundaria	5	3	5	2	15
	Escuela de Arte	0	1	0	0	1
	Escuela Oficial de Idiomas	0	1	0	0	1
	Otros	1	0	0	0	1
Total		18	27	13	4	62

Tabla VII.37. Etapa educativa y número de unidades de los centros de los tutores y tutoras

Respecto al número de unidades, la mayor parte de los tutores de infantil y primaria pertenecen a centros de 16 a 25 unidades, mientras los de educación secundaria son mayoritariamente y en igual número, de centros de 6 a 15 unidades y de 26 a 35 unidades.

C) EXPERIENCIA DOCENTE EN EL MOMENTO DE ACCESO A LA DIRECCIÓN

La mayor parte de los tutores y tutoras, un 28%, accedieron a la dirección escolar con una experiencia docente *De 11 a 15 años*, mientras un 26% accedió con una experiencia *De 16 a 20 años.* Un 18% accedió con una experiencia de *Más de 20 años.* Sumando los datos anteriores obtenemos que un 72% de los tutores y tutoras accedieron a la dirección con más de 11 años de experiencia. Llama la atención que un 10% accedió con una experiencia docente menor o igual a 5 años, experiencia mínima que ahora exige la LOE (2006) para presentarse a la dirección de un centro docente público.

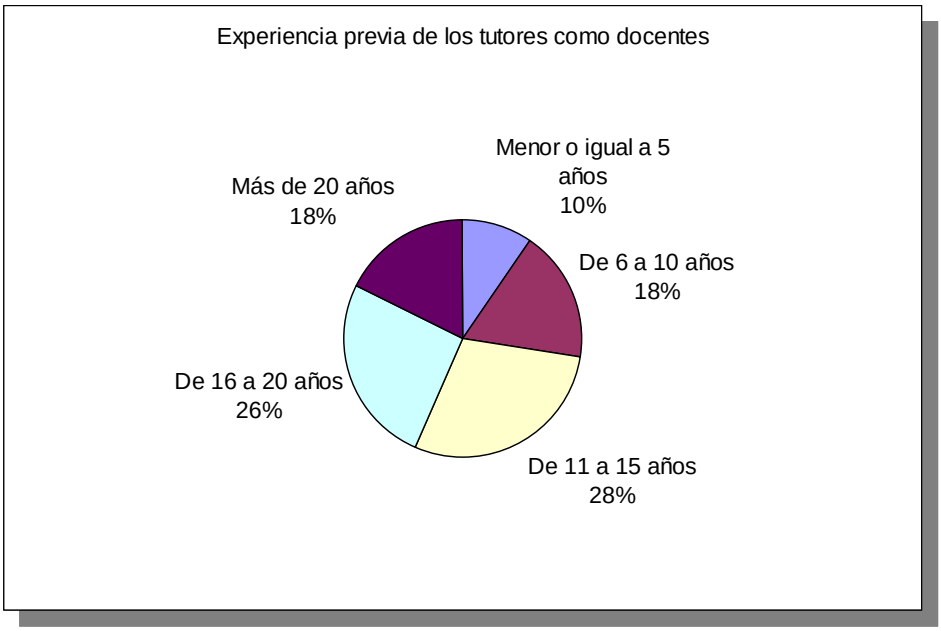


Gráfico VII.6. Experiencia docente de los tutores y tutoras al acceder a la dirección

D) EXPERIENCIA EN CARGOS DIRECTIVOS EN EL MOMENTO ACTUAL

A la vista de los datos podemos decir que los directores y directoras que ejercen la tutela tienen una larga experiencia en cargos directivos. Comenzando por el cargo de secretario o secretaria, 30 de ellos han ocupado la secretaría, la mayoría durante un periodo de tiempo *Menor o igual a 5 años* (24 casos). La jefatura de estudios ha sido ocupada por 35 personas, 22 de las cuales han ocupado el cargo durante un periodo de tiempo *Menor o igual* que 5 años, mientras 12 de ellos y ellas se mantuvieron *De 6 a 10 años* y una persona la ejerció *De 16 a 20 años*. Respecto a la experiencia en la dirección, en 28 casos corresponde a un periodo entre 6 y 10 años; 7 casos tienen una experiencia *De 11 a 15 años*; 13 casos tienen una experiencia *De 16 a 20 años* y 3 casos una experiencia de *Más de 20 años*. Por otra parte, sólo 11 casos tienen una experiencia *Menor o igual a 5 años*. Con estos datos y con la experiencia de tutela en la formación inicial de directores y directoras en Andalucía está asegurado

que el conocimiento adquirido a través de la experiencia en cargos directivos pueda ser transmitida a las nuevas generaciones que se incorporan a la dirección.

	No ha ejercido	Menor o igual de 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	Mas de 20 años
Años como director	0	11	28	7	13	3
Años como jefe de estudios	27	22	12	0	1	0
Años como secretario	32	24	5	1	0	0
Años con otros cargos	53	8	1	0	0	0

Tabla VII.38. Experiencia en cargos directivos de los tutores y tutoras

E) TITULACIÓN ACADÉMICA DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Un 55% de los tutores y tutoras son diplomados, mientras un 45% es licenciado; del 45% de tutores y tutoras que son licenciados, un 19% cuenta además con una diplomatura y un 5% cuenta además con el doctorado.

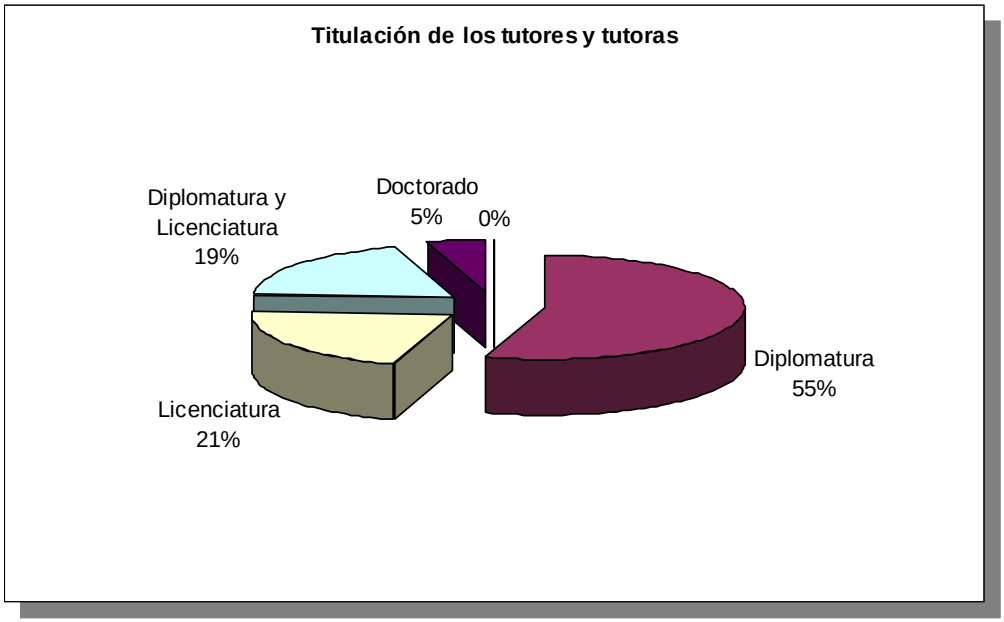


Gráfico VII.7. Titulación académica de los tutores y tutoras

F) MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO QUE DEBEN RECIBIR FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Un 74,2% de los tutores y tutoras considera que la formación inicial debe ser recibida por todo el equipo directivo, mientras un 21% opina que la debe recibir solamente el nuevo director o directora. Un 4,8% propone que la debe recibir también el claustro, o miembros del equipo directivo en función de sus circunstancias personales y profesionales.

	Nº de tutores/as	Porcentaje
Solo el director/a	13	21,0%
Todo el equipo directivo	46	74,2%
Otros	3	4,8%
Total	62	100,0%

Tabla VII.39. Quiénes han de recibir formación, según los tutores y tutoras

G) HORARIO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Aunque el mayor de los valores medios del horario deseado para la formación inicial de los directores y directoras es de 1,89 correspondiente al *Horario escolar*, es cierto que la opción *Fuera del horario escolar* presenta un valor cercano al anterior de 1,80. Está claramente diferenciada la opción *Fuera del periodo lectivo* cuya media es de 1,23, claramente inferior y por tanto no deseada.

		Recuento	Media
En horario escolar	Nada Importante	9	
	Algo Importante	14	
	Bastante Importante	13	
	Muy Importante	25	
	Total	61	1,89
Fuera horario escolar	Nada Importante	5	
	Algo Importante	22	
	Bastante Importante	14	
	Muy Importante	20	
	Total	61	1,80
Fuera periodo lectivo	Nada Importante	13	
	Algo Importante	28	
	Bastante Importante	11	
	Muy Importante	8	
	Total	60	1,23

Tabla VII.40. Horario de la formación según los tutores y tutoras

H) UBICACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL RESPECTO AL NOMBRAMIENTO

Un 54,8% de los tutores y tutoras considera que la formación inicial para la dirección escolar debería recibirse antes del nombramiento, mientras un 27,4% considera que debería recibirse antes y después del nombramiento. La suma de las dos cifras anteriores nos permite concluir que un 82,2% de los encuestados considera

que debe recibirse formación inicial antes del nombramiento, en su totalidad, o parte de ella. Sólo un 17,7% considera que debería recibirse después del nombramiento.

	Frecuencia	Porcentaje
Antes del nombramiento	34	54,8
Después del nombramiento	11	17,7
Antes y después del nombramiento	17	27,4
Total	62	100,0

Tabla VII.41. Formación inicial y nombramiento, según los tutores y tutoras

I) TEMPORALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

La mayoría de los tutores y tutoras encuestados opina que la formación inicial debería ser un proceso *Teórico-práctico extensivo*, con una puntuación media de 2,68; en segundo lugar está la opción de la formación inicial como un proceso *Práctico extensivo* con una media de 1,74. En tercer lugar, sin embargo prefieren una modalidad intensiva, en este caso un proceso *Teórico-práctico intensivo*, con una media de 1,41. La opción menos valorada es la modalidad *Teórico intensivo*.

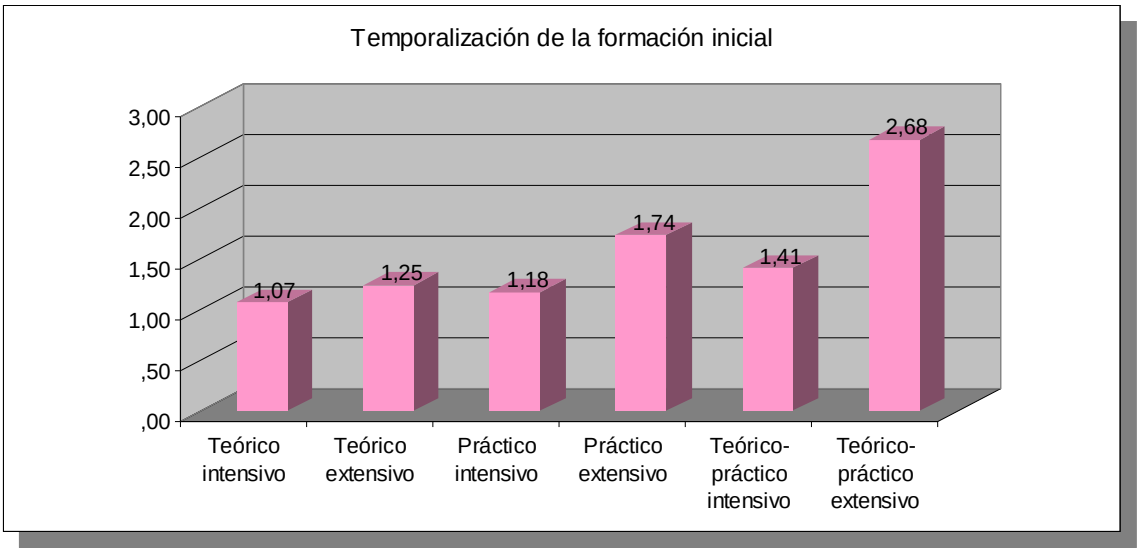


Gráfico VII.8. Temporalización de la formación inicial, según tutores y tutoras

J) MODALIDADES FORMATIVAS MÁS CONVENIENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

Respecto a las modalidades formativas que consideran más convenientes los tutores y tutoras para la formación inicial de los nuevos directores y directoras, la modalidad más valorada es el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos, con una puntuación media de 2,48.* En segundo lugar, y muy cercana a la anterior, se valora también el *Asesoramiento tutorizado al nuevo director por otros directores expertos con una puntuación media de 2,45;* en tercer lugar se valora el *Curso impartido por varios ponentes*, con una media de 2,05, ya claramente diferenciada de la anterior.

Los tutores y tutoras prefieren el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo*, son una media de 1,93, sobre el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo*, que sólo consigue una media de 1,29.

La opción menos valorada, claramente diferenciada del resto es el *Curso impartido por un ponente*, con una media de solamente 0,79.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos	0	7	17	36	2,48
Asesoramiento tutorizado al nuevo director por otros directores expertos	0	5	23	32	2,45
Curso impartido por varios ponentes	4	13	17	24	2,05
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	1	22	15	20	1,93
Formación on-line	1	17	27	13	1,90
Asesoramiento puntual y contextualizado a los/as directores/as	2	33	12	13	1,60
Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos	6	36	9	7	1,29
Seminario coordinado por un experto/a	2	32	18	4	1,43
Curso impartido por un ponente	18	35	4	1	,79

Tabla VII.42. Modalidades formativas más importantes, según los tutores y tutoras.

K) PERFIL PROFESIONAL DE LOS COORDINADORES O COORDINADORAS PEDAGÓGICOS

La mayor parte de los tutores y tutoras considera que el coordinador o coordinadora pedagógico debe ser un *Director o directora de centro docente público con experiencia en la dirección escolar,* ya que dicho ítem alcanza una media de 2,82 puntos. Sensiblemente alejada de la anterior proponen en segundo lugar que la coordinación pedagógica sea desempeñada por *Directivos con experiencia en el ejercicio de la tutela,* con una media de 1,90.

En tercer lugar con una puntuación media de 1,67 valoran al *Profesorado universitario con experiencia en la dirección escolar*. En último lugar, con una puntuación cercana a la anterior valoran a la *Inspección educativa, con una media de 1,58.*

Los datos apuntan a una preferencia claramente manifiesta por que la coordinación pedagógica sea ejercida por directores o directoras con experiencia en dirección escolar y tutela.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Directores/as de centros docentes públicos con experiencia en la dirección escolar	0	1	9	52	2,82
Directivos con experiencia en el ejercicio de la tutela	2	19	21	17	1,90
Profesorado universitario con experiencia en la dirección escolar	4	24	20	12	1,67
Inspección educativa	6	23	20	10	1,58

Tabla VII.43. Perfil profesional del los coordinadores o coordinadoras pedagógicos, según los tutores y tutoras

L) TIEMPO MÁXIMO DE EJERCICIO DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Los tutores y tutoras consideran en un 29% que la coordinación pedagógica debería ejercerse por un tiempo máximo de 4 años. Un 24% considera sin embargo, que debe ser indefinido el periodo de tiempo durante el cual se ejerza la coordinación pedagógica. Sólo un 2% de los encuestados considera que debería ejercerse por un periodo de 1 año.

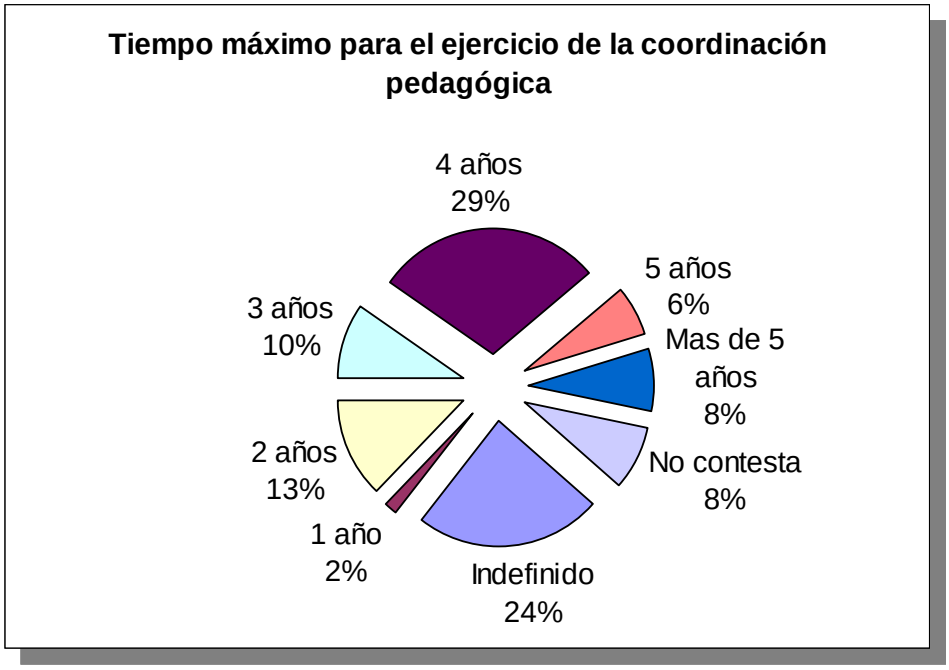


Gráfico VII.9. Tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica, según tutores y tutoras.

M) CARGOS QUE INTERVENDRÁN EN LA SELECCIÓN DE TUTORES Y TUTORAS

Según consta en la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula la formación inicial de directores y directoras en Andalucía, en la selección de tutores y

tutoras intervendrán el coordinador o coordinadora pedagógico, un director o directora de centro docente público, el coordinador o coordinadora provincial de formación, un inspector o inspectora que intervenga en el desarrollo del Programa de Formación Inicial, un director o directora de Centro de Profesorado de la provincia y el jefe o jefa del servicio de ordenación educativa. Los coordinadores y coordinadora pedagógicos, así como los asesores y asesoras señalan, sin embargo, que invitan a participar en la selección a los asesores y asesoras que llevan el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar. Los encuestados señalan que el *Coordinador o coordinadora pedagógico* debe participar en la selección de tutores y tutoras, con una media de 2,08. Con una media de 2,00, muy cercana a la anterior, valoran la participación de los *Asesores y asesoras responsables de la formación inicial para la dirección* en el proceso de selección. También cercana a la anterior, el *Director o directora de centro público* ocupa el tercer lugar con una media de 1,98, *Coordinador o coordinadora provincial de formación*, con una media de 1,90, *Inspector o inspectora que intervenga en el desarrollo del programa de formación inicial*, con una media de 1,89 y *Director o directora de Centro de Profesorado* con una media de 1,87. La menos valorada es la participación del *Jefe o Jefa del Servicio de Ordenación Educativa* con una media de 1,58.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Coordinador o coordinadora pedagógicos	2	12	24	21	2,08
Asesores o asesoras responsables de la formación inicial para la dirección	3	14	22	20	2,00
Director o directora de centro docente público que forme parte de la Comisión Provincial de Formación	2	14	26	17	1,98
Coordinador o coordinadora provincial de Formación	0	20	27	14	1,90
Inspector o inspectora que intervenga en el desarrollo del programa de formación inicial	2	20	23	17	1,89
Director o directora de Centro del Profesorado de la provincia	3	19	21	17	1,87
Jefe o Jefa del Servicio de Ordenación Educativa	9	23	12	16	1,58

Tabla VII.44. Cargos que han de intervenir en la selección de tutores y tutoras, según estos.

N) PERFIL DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Los tutores y tutoras consideran como más importante la *Experiencia en la dirección* con una media de 2,92, como cuestión a tener en cuenta en su selección. En segundo lugar valoran, con una media de 2,76, *Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado.* En tercer lugar, con una media de 2,7, valoran el *Impulso de la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo.* En cuarto lugar valoran la *Capacidad de comunicación,* con una media de

2,66. La Participación en redes profesionales de dirección o las *Buenas relaciones con la Administración educativa* con una media de 1,94 y 1,64 respectivamente, son las menos valoradas. Todas las características obtienen, sin embargo una puntuación media superior a 1,5 por lo que todas se consideran importantes.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Experiencia en el ejercicio de la dirección	0	0	5	56	2,92
Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado	1	2	8	51	2,76
Impulso de la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo	0	2	14	45	2,7
Capacidad de comunicación	0	1	19	41	2,66
Impulso de la innovación en su centro, entendida como puesta en marcha de nuevos proyectos, para conseguir una mejora en el mismo	0	2	20	39	2,61
Valoración positiva del ejercicio de la tutela en años anteriores	2	1	24	34	2,48
Capacidad de liderazgo	0	4	25	32	2,46
Voluntariedad (posibilidad de rechazar el cargo)	3	5	17	37	2,42
Participación en procesos de formación permanente en temas de dirección	0	4	31	27	2,37
Aceptar en compromiso de participar en todas las actividades formativas	0	10	20	32	2,35
Experiencia en el ejercicio de la tutela	1	9	23	28	2,28
Trabajar en la misma zona geográfica que el tutelado	1	17	20	23	2,07
Compromiso con la dirección escolar manifestado en su participación en foros o asociaciones profesionales	1	21	21	19	1,94
Participación en redes profesionales de dirección	2	14	32	14	1,94
Buenas relaciones con la administración educativa	7	20	22	12	1,64

Tabla VII.45. Criterios a tener en cuenta en la selección de tutores y tutoras, según estos.

Ñ) MEJORA DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Todas las posibilidades que se ofrecían en el cuestionario para mejorar el resultado de los Grupos de Trabajo obtuvieron una puntuación superior a 1,5, por lo que parece que todas ellas son consideradas importantes. La mayor importancia se concede a la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, con una media de 2,77. En segundo lugar se valora *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo, con una media de 2,69.* Observamos que estos dos aspectos hacen referencia a la conveniencia de atender las necesidades de los directores y directoras en su proceso de formación inicial. En tercer lugar *se valora Trabajar de acuerdo a un plan establecido, con una media de 2,53,* como necesidad

de mantener un guión de trabajo. Lo que menos se valora es un aspecto formal, *Levantar acta de las sesiones de trabajo,* con una media de 2,1, aunque como hemos señalado, también se considera importante.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	0	0	14	48	2,77
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	0	2	15	45	2,69
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	0	3	23	36	2,53
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	1	8	15	37	2,44
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	1	12	27	22	2,13
Levantar acta de las sesiones	1	13	26	21	2,1

Tabla VII.46. Estrategias para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo, según los tutores y tutoras

O) EVALUACIÓN DEL PERIODO DE FORMACIÓN

La Orden de 20 de junio de 2007 recoge varios documentos o procedimientos para la evaluación de los directores y directoras en formación. Los tutores y tutoras encuestados conceden bastante importancia a todos los documentos o procedimientos, superando todos ellos la puntuación de 2,29. Los menos valorados son el *Informe del inspector o inspectora* y la *Entrevista con el director o directora* en formación, ambos con una puntuación de 2,29. Lo más valorado es el *Informe de la persona que ha ejercido la tutela,* con una media de 2,60. En segundo lugar se valora la *Memoria de dirección*, con una media de 2,50 y en tercer lugar, el *Informe del Consejo Escolar de su centro,* con una media de 2,34.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Informe de la persona que ha ejercido la tutela	0	0	25	37	2,60
Memoria de dirección	0	2	27	33	2,50
Informe del Consejo Escolar de su centro	1	7	24	30	2,34
Informe inspector o inspectora de referencia	1	7	27	27	2,29
Entrevista con el director/a en formación	0	8	28	26	2,29

Tabla VII.47. Importancia de documentos o procedimientos en la evaluación del periodo de formación, según los tutores y tutoras

P) OTRAS APORTACIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS

En los ítems o pregunta de formato abierto los tutores y tutoras aportaron información libremente, sugiriendo las siguientes cuestiones:

- Respecto al momento de la formación inicial:
  - Necesidad de formación antes del nombramiento es sugerido en cinco ocasiones.
  - Formación en la segunda quincena de septiembre es sugerido en tres ocasiones.
- Con relación a los contenidos de la formación:
  - Formación en cuestiones normativas es sugerido en dos ocasiones.
  - Formación en relaciones interpersonales es sugerido en dos ocasiones.
  - En una ocasión se sugiere formación en planificación de centros, formación en recursos materiales y en dirección pedagógica.
  - Contenidos más prácticos es una demanda realizada en diez ocasiones
- Respecto a la evaluación de la formación:
  - Encuestar a los padres y madres del centro.
  - Valoración por parte de la Agencia Andaluza de Evaluación.
  - Que los responsables del curso respondan a las tareas de la formación.
  - Indicadores objetivos para la evaluación de la formación.
- Otras sugerencias realizadas fueron:
  - Mantenimiento de la tutela durante todo el curso, sugerido en un caso.
  - Organizar un Máster en dirección es sugerido en dos ocasiones.
  - Necesidad de contextualizar la formación es sugerido en dos ocasiones.
  - En dos ocasiones se propone visitar otros centros en las reuniones de los Grupos de Trabajo.
  - En tres ocasiones se señala la conveniencia de visitar el centro educativo del tutor o tutora.
  - Obtener una certificación de los CEPs por los Grupos de Trabajo es sugerido en una ocasión.
  - Celebrar las Jornadas regionales en el mes de enero es planteado en una ocasión.
  - Continuar la formación inicial con formación permanente es sugerido en una ocasión.

VII.4.5.3. CONCLUSIONES

El grupo de tutores y tutoras, dos tercios hombres y un tercio mujeres, tienen acumulada una larga experiencia docente y experiencia en cargos directivos. El 55% de ellos y ellas son diplomados y el 45 % restante licenciados, compartiendo en un alto porcentaje la licenciatura con otra titulaciones. De todos ellos, 43 personas, es decir el 66%, dirigen centros de infantil y primaria, mientras 15 dirigen centros de secundaria.

El 74,2% de estas personas considera que debe formarse todo el equipo directivo. Mayoritariamente consideran que la formación debería hacerse en horario escolar, aunque la diferencia es de sólo 0,09 respecto a la opción *Fuera del horario escolar.* Se decantan claramente por la formación inicial antes del nombramiento o antes y después del nombramiento y también por un proceso sea *Teórico-práctico extensivo,* con una media de 2,68; la siguiente opción más valorada es *Práctico extensivo*, con una media de 1,74.

La modalidad formativa que consideran más importante es el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos*, con una puntuación media de 2,48. La menos valorada es *el Curso impartido por un ponente* con una media de 0,79.

Respecto al perfil de la coordinación pedagógica la opción más valorada es *Director o directora de centro docente público con experiencia en la dirección escolar,* ya que dicho ítem alcanza una media de 2,82. La menos valorada es la Inspección educativa. Un 29% piensa que la coordinación pedagógica debería ejercerse por un máximo de 4 años, mientras un 24% piensa que debería ser indefinida. Solamente un 2% considera que debería ejercerse sólo durante un año.

Los tutores y tutoras consideran que en su selección es muy importante que participe la coordinación pedagógica, con una media de 2,08 y los asesores y asesoras, con una media de 2,00. La menos valorada es la participación del Jefe o Jefa del Servicio de Ordenación Educativa con una media de 1,58. Respecto al perfil de las personas que ejercen la tutela, consideran como más importante la *Experiencia en la dirección* con una media de 2,92, como cuestión a tener en cuenta en su selección. En segundo lugar valoran, con una media de 2,76, *Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado.*

Para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo, la mayor importancia se concede a la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, con una media de 2,77. En segundo lugar se valora *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo, con una media de 2,69.* Las dos opciones reflejan la necesidad de tener en cuenta en el proceso de formación la opinión y necesidades de las personas en proceso de formación.

Los tutores y tutoras encuestados conceden bastante importancia a todos los documentos o procedimientos de evaluación del periodo de formación, superando todos ellos la puntuación media de 2,29. Consideran como más importante el informe del tutor o tutora.

VII.4.6. CUESTIONARIO A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS FORMADOS DURANTE EL CURSO 2008/2009

Después de todo el recorrido realizado hasta ahora en nuestra investigación, consideramos imprescindible conocer la opinión de las personas que se formaron con un Programa de Formación Inicial surgido de los aspectos formales recogidos en la Orden de 20 de junio de 2007 y de cuestiones informales como opiniones, valoraciones, concepciones, coaliciones, etc., que se han tratado de descubrir hasta este momento.

Para llegar a este colectivo, disperso por toda la geografía andaluza, que suponía una población total de 269 sujetos, consideramos que un cuestionario cerrado era la mejor herramienta para conseguir la participación de los sujetos y obtener la información necesaria. Este fue nuestro cuestionario Modelo 6 (ANEXO 14 en CD).

Ya se describió en otro punto de este trabajo el largo camino que se tuvo que recorrer para llegar a las direcciones de correo electrónico de este colectivo, al que una vez localizamos los datos, llamamos por teléfono uno por uno, para establecer el rapport y asegurar su participación.

En este proceso de contacto telefónico fue imposible localizar a diecisiete directores y directoras, algunos porque habían cambiado de centro y otros porque no se consiguió el contacto, aun estando en el mismo centro, tras varias llamadas. De las personas con las que se contactó, once dijeron no poder cumplimentar el cuestionario por falta de tiempo o porque no habían realizado toda la formación. La muestra aceptante son 241 directores y directoras, de los que posteriormente 161 se convirtieron en muestra productora de datos (66,8%)

VII.4.6.1. CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO; VALIDEZ, FIABILIDAD Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El cuestionario para los directores y directoras se construyó con tres partes: *Datos personales, Opiniones sobre la formación inicial para la dirección escolar* y *Valoración del programa recibido como formación inicial para la dirección escolar.*

Las cuestiones de las dos primeras partes fueron las mismas que las del colectivo de tutores y tutoras, adaptadas en el caso de la pregunta número siete a las características del colectivo de directores y directoras en prácticas.

Las preguntas de la tercera parte del cuestionario hicieron referencia a valoraciones sobre la formación recibida. De la pregunta 21 a la 28 fueron preguntas de formato cerrado con la misma escala de Likert, ya comentada. Las dos últimas fueron de formato abierto y con ellas se trataba de conocer aquello que los encuestados deseaban mantener o cambiar de la formación. Se utilizaron nuevas preguntas del cuestionario utilizado por Gairín (1995) que se adaptaron a la formación inicial; dichas cuestiones fueron la número 21 y 22, coincidentes con la número 18 y 29 del C-1 de Gairín (1995). Se incorporaron nuevas de la número 23 en adelante.

Para validar el contenido del instrumento lo pasamos al mismo grupo de personas que el de tutores y tutoras. Las sugerencias que nos hicieron fueron:

- En la pregunta número 22 relativa al *Apoyo logístico al programa,* se nos sugirió incorporar al ítem número 5 los términos *coordinación pedagógica,* quedando con la forma *Dirección/coordinación pedagógica.*
- También se nos sugirió incorporar en la misma pregunta *Atención recibida por el tutor o tutora.*

Las sugerencias creemos que fueron pocas porque todo lo relativo a modalidades de formación, funciones de la coordinación pedagógica, funciones de los tutores y tutoras, objetivos, o contenidos (preguntas 25 a 28), estaba sacado de la Orden de 20 de junio de 2007 que regula la formación inicial, y por tanto parecían suficientemente claras.

El análisis de los datos al igual que en el cuestionario de tutores y tutoras, se hizo con el paquete estadístico SPSS, Statistics 17.0.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, entendiendo por tal, como ya señalamos, la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión (Fox, 1980), es considerada imprescindible, aunque no suficiente en cualquier instrumento de medida. En este caso se aplicó el Alfa de Cronbach, al igual que con el cuestionario a tutores y tutoras, para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto llevaría a conclusiones equivocadas, o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Dicho estadístico se aplicó a todos los ítems del cuestionario que reflejan las opiniones sobre la formación inicial, así como a los ítems que valoran la formación recibida, es decir, de la pregunta número nueve en adelante, excepto las preguntas 20, 29, 30, que son preguntas abiertas.

El resultado así obtenido para el Alfa de Cronbach fue 0,936. Teniendo en cuenta que los valores por encima de 0,90 se consideran con fiabilidad muy alta, el valor de nuestra prueba tiene una alta fiabilidad.

VII.4.6.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados conseguidos, tras el análisis del cuestionario dirigido a los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009, son los que se exponen a continuación.

A) SEXO Y EDAD DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS

El porcentaje de directores y directoras en formación durante el curso 2008/2009 está más equilibrado por sexo que el de sus respectivos tutores y tutoras, siendo un 57% hombres y un 42% mujeres.

La mayor parte de los directores y directoras, están comprendidos en el tramo de edad de 41 a 50 años, siendo un 21,7%, del total, en el caso de los hombres y un 17,4% en el caso de las mujeres. De 31 a 40 años el porcentaje de directoras se reduce a la mitad respecto al de directores, mientras en el resto de tramos de edad la diferencia ronda el 4%. Los datos globales parecen señalar un aumento del número de mujeres en la dirección escolar en Andalucía.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Edad del director o directora	No contesta	Recuento	11	10	21
		% del total	6,8%	6,2%	13,0%
	Menor de 30 años	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	1,2%	1,2%
	De 31 a 40 años	Recuento	29	16	45
		% del total	18,0%	9,9%	28,0%
	De 41 a 50 años	Recuento	35	28	63
		% del total	21,7%	17,4%	39,1%
	Mayor de 51 años	Recuento	18	12	30
		% del total	11,2%	7,5%	18,6%
Total		Recuento	93	68	161
		% del total	57,8%	42,2%	100,0%

Tabla VII.48. Sexo y edad de los nuevos directores y directoras

B) CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS QUE DIRIGEN LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS EN PRÁCTICAS

La mayor parte de los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 dirigen centros de infantil y primaria, de 6 a 15 unidades, 44 de ellos y ellas, y *De 16 a 25 unidades* en 39 casos, haciendo un total de 94 centros. Los directores de educación secundaria de centros entre 6 y 15 unidades son 23 casos, reduciéndose casi en la mitad el número respecto a los primeros; los directores y directoras de centros de educación secundaria de 16 a 25 unidades son 21; hacen así un total de 56. Llama la atención que hay 10 casos de centros de educación secundaria de 26 a 35 unidades, mientras sólo hay 3 casos de centros tan grandes en educación primaria. Sólo hay dos casos de escuela oficial de idiomas y un caso de escuela de arte.

		Nº de unidades del centro					Total
		Menor de 5	De 6 a 15	De 16 a 25	De 26 a 35	Mas de 36	
Tipo de Centro	Educación Infantil	0	2	0	1	0	3
	Infantil y Primaria	8	44	39	3	0	94
	Instituto de Educación Secundaria	0	23	21	10	2	56
	Escuela de Arte	0	0	0	0	1	1
	Escuela Oficial de Idiomas	0	0	0	0	2	2
	Otros	0	3	1	0	1	5
Total		8	72	61	14	6	161

Tabla VII.49. Etapa educativa y número de unidades de los centros de los nuevos directores y directoras.

C) EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS NUEVOS DIRECTORES Y DIRECTORAS

La experiencia docente de los nuevos directores y directoras en un 31,15% de los casos supera los 20 años, mientras un 23,6% tiene una experiencia docente *De 16 a 20 años*. Los tramos *De 6 a 10 años* de experiencia y *De 12 a 15 años* tienen un porcentaje idéntico del 18%. Llaman la atención 12 casos con experiencia *Igual o inferior a 5 años* y por tanto rozando el límite establecido de antigüedad en la docencia para presentarse a la selección como director o directora de centro docente público.

		Frecuencia	Porcentaje
%Válidos	Menor o igual a 5 años	12	7,5%
	De 6 a 10 años	30	18,6%
	de 11 a 15 años	30	18,6%
	De 16 a 20 años	38	23,6%
	Más de 20 años	50	31,1%
	Total	160	99,4%
Perdidos		1	0,6%
Total		161	100,0

Tabla VII.50. Experiencia docente de los nuevos directores y directoras

D) EXPERIENCIA EN CARGOS DIRECTIVOS

La última vez que acceden a la dirección y cursan el Programa de Formación Inicial, podríamos decir que los directores y directoras tienen una amplia experiencia en cargos directivos. Respecto a los cargos ocupados por los directores y directoras con anterioridad al último acceso a la dirección, 56 de ellos han ejercido la dirección en un número de años *Menor o igual a 5 años*. En el caso de 73 personas, han ocupado la jefatura de estudios, 50 de los cuales la ocuparon por un número de años *Menor o igual a 5*, y 18 de ellos por un periodo de tiempo *De 6 a 10 años*. La secretaría la ocuparon 60 personas, la mayor parte de ellas también por un periodo de tiempo *Menor o igual a 5 años*. Otros cargos directivos fueron ocupados por 33 personas. Los datos se recogen en las tablas y gráfico.

	Años como director		Años como jefe de estudios		Años como secretario		Años con otros cargos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No ha ejercido	104	64,6%	88	54,7%	101	62,7%	127	79,4%
Menor o igual a 5 años	56	34,8%	50	31,1%	44	27,3%	28	17,5%
De 6 a 10 años	1	,6%	18	11,2%	11	6,8%	3	1,9%
De 11 a 15 años	0	,0%	4	2,5%	1	,6%	0	,0%
De 16 a 20 años	0	,0%	1	,6%	3	1,9%	1	,6%
Mas de 20 años	0	,0%	0	,0%	1	,6%	1	,6%

Tabla VII.51. Años de experiencia previa por cargo directivo de los nuevos directores y directoras

Observamos al sumar las cifras por cargo que lo que más abunda son personas que han ocupado la jefatura de estudios. La gráfica refleja claramente los datos:

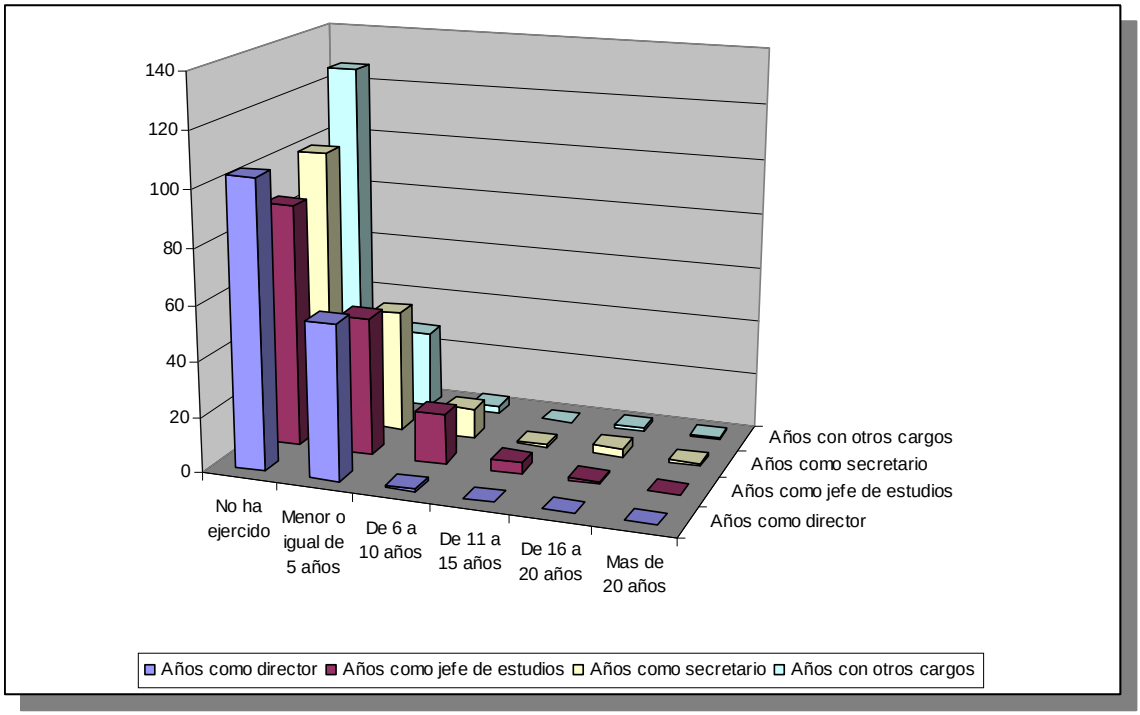


Gráfico VII.10.Experiencia previa en cargos directivos de los directores y directoras

Segregando los datos de las personas que ocuparon sólo la dirección, obtenemos que un 77,6% de los nuevos directores y directoras han ocupado otros cargos directivos antes de llegar a la dirección, como refleja la gráfica adjunta:

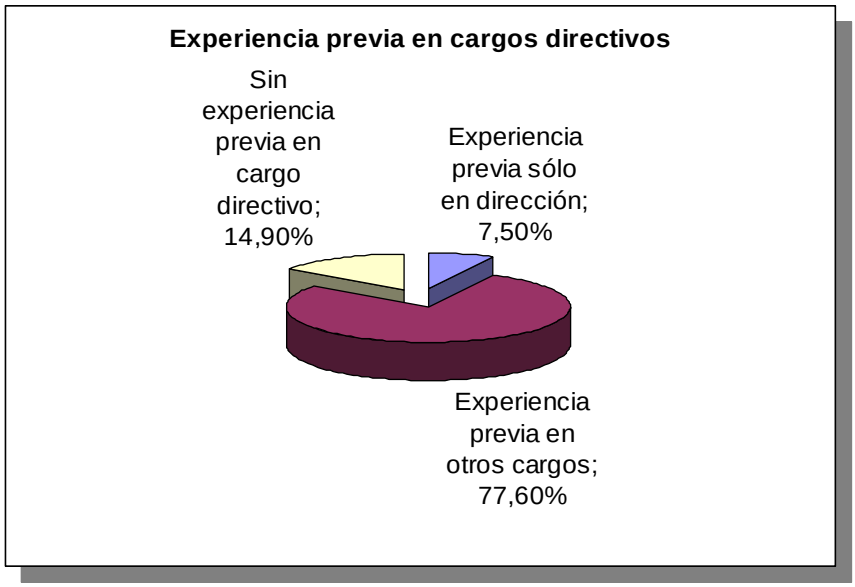


Gráfico VII.11.Experiencia previa de los directores y directoras en dirección y otros cargos directivos.

E) TITULACIÓN ACADÉMICA DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS

Un 57% de los directores y directoras formado durante el curso escolar 2008/2009 posee una diplomatura, mientras un 42% posee una licenciatura; de estos últimos, un 17% tienen además el doctorado (5%), o una diplomatura (12%).

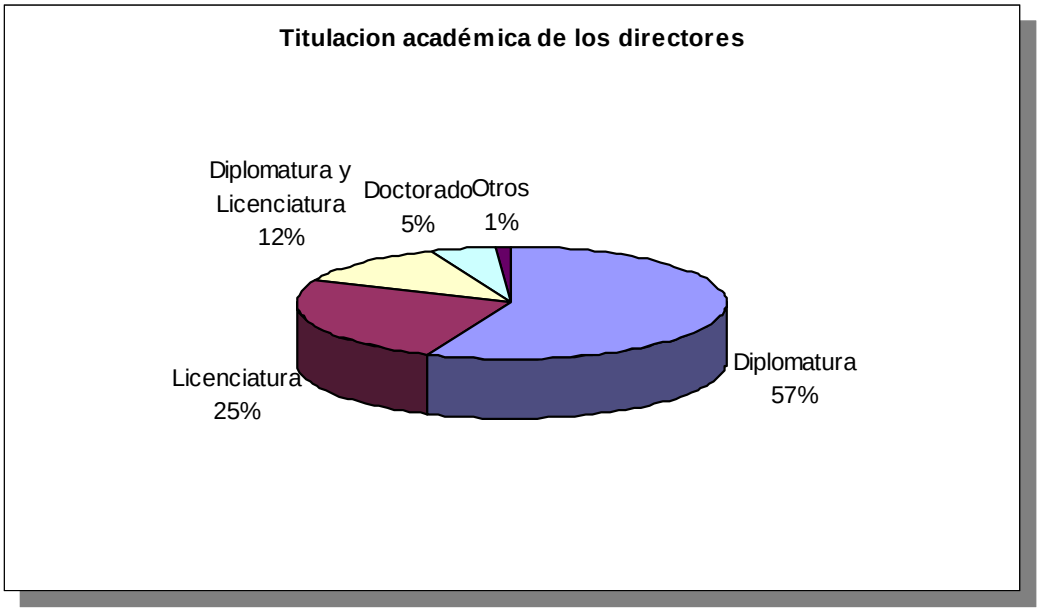


Gráfico VII.12. Titulación académica de los directores y directoras

F) MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO QUE DEBEN RECIBIR FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los directores y directoras consideran de forma mayoritaria en un 88,8% de los casos que la formación inicial debería ser recibida por todo el equipo directivo, mientras solamente un 7,5% de los casos opina que debe ser recibida sólo por el director o directora.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Solo el director/a	12	7,5
	Todo el equipo directivo	143	88,8
	Otros	5	3,1
	Total	160	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		161	100,0

Tabla VII.52. Quiénes han de recibir formación, según los directores y directoras

G) HORARIO DE LA FORMACIÓN INICIAL

La opción más valorada como horario de la formación inicial de directores y directoras es el *Horario escolar* con una media de 2,04, sin embargo muy cercana a la anterior es puntuada la opción *Fuera del horario escolar*, con una media de 1,95. La menos valorada es la opción *Fuera del periodo lectivo,* con una puntuación claramente inferior a las anteriores.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total		
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Perdidos	Recuento	Media
En horario escolar	21	23	22	71	24	137	2,04
Fuera del horario escolar	16	27	32	53	33	128	1,95
Fuera del periodo lectivo	39	26	24	20	52	109	1,23

Tabla VII.53. Horario de la formación según los directores y directoras

H) TEMPORALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

Con una media de 2,63 la mayor parte de los directores y directoras encuestados y encuestadas opina que la formación inicial debía hacerse como un proceso *Teórico-práctico extensivo*. En segundo lugar prefieren, con una media de 1,91, la opción *Práctico extensivo.* En tercer lugar señalan *Teórico-practico intensivo*, con una media de 1,42, y por tanto por debajo de la media de la escala. Las opciones menos valoradas con una media de 1,15 y 0,79 respectivamente son *Práctico intensivo y Teórico intensivo.*

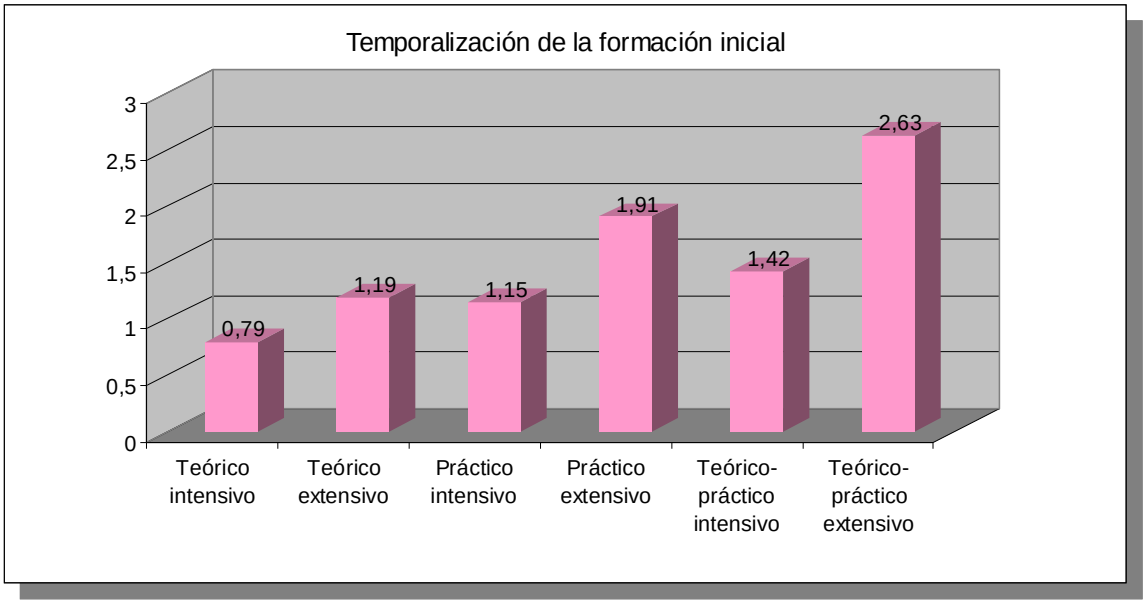


Gráfico VII.13. Temporalización de la formación inicial, según los directores y directoras

I) MODALIDADES FORMATIVAS MÁS CONVENIENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

La modalidad formativa más valorada por los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 es el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos,* con una media de 2,68. En segundo lugar es valorada la modalidad de *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo* con una media de 2,46 y el *Asesoramiento tutorizado al nuevo director por otros directores expertos* con una media de 2,39. Las opciones menos valoradas son el *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos* con una media de 1,17 y el *Curso impartido por un ponente,* con 0,72 de media. Sólo estas dos opciones obtienen una puntuación media inferior a la mitad de la escala. Los directores y directoras prefieren formación diferenciada por niveles o etapas educativas.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total	
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos	2	6	30	111	149	2,68
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	1	12	48	78	139	2,46
Asesoramiento tutorizado al nuevo director por otros directores expertos	5	11	40	70	126	2,39
Curso impartido por varios ponentes	3	24	49	64	140	2,24
Formación online	14	38	48	28	128	1,7
Seminario coordinado por un experto/a	16	30	41	24	111	1,66
Asesoramiento puntual y contextualizado a los/as directores/as	19	40	30	26	115	1,55
Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos	26	51	32	7	116	1,17
Curso impartido por un ponente	51	41	14	3	109	0,72

Tabla VII.54. Modalidades formativas más importantes, según los directores y directoras

J) UBICACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL RESPECTO AL NOMBRAMIENTO

Los directores y directoras encuestados en un 77,6% de los casos opinan que la formación inicial debería ser recibida antes del nombramiento. A estos habría que añadir un 10,6% de los casos que opinan que la formación debía ser antes y después del nombramiento, por lo que debemos concluir que el 88,2% de los encuestados considera que se debería recibir formación, toda o en parte, antes del nombramiento.

	Frecuencia	Porcentaje
Antes del nombramiento	125	77,6
Después del nombramiento	19	11,8
Antes y después del nombramiento	17	10,6
Total	161	100,0

Tabla VII.55. Formación inicial y nombramiento, según los directores y directoras

K) PERFIL PROFESIONAL DE LOS COORDINADORES O COORDINADORAS PEDAGÓGICOS

Los directores y directoras encuestados prefieren que la coordinación pedagógica esté a cargo de *Directores/as de centros docentes públicos con experiencia en la dirección escolar,* con una media muy alta de 2,88. En segundo lugar prefieren a la *Inspección educativa*.

El perfil menos deseado es el de *Profesorado universitario con experiencia en la dirección escolar,* cuya media está por debajo de la media de la escala, siendo ésta de 1,40.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total	
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Directores/as de centros docentes públicos con experiencia en la dirección escolar	0	1	17	138	156	2,88
Inspección educativa	4	25	56	49	134	2,12
Directivos con experiencia en el ejercicio de la tutela	15	40	44	19	118	1,57
Profesorado universitario con experiencia en la dirección escolar	19	52	34	17	122	1,40

Tabla VII.56. Perfil profesional de los coordinadores o coordinadoras pedagógicos, según los directores y directoras

L) TIEMPO MÁXIMO DE EJERCICIO DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

La mayor parte de los encuestados y encuestadas prefiere que la coordinación pedagógica sea ejercida por un periodo máximo de tiempo de 4 años (un 27%), o que sea indefinido el periodo por el que se ejerza (un 25%).

Sólo un 7% considera que el tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica deba ser de 1 año.

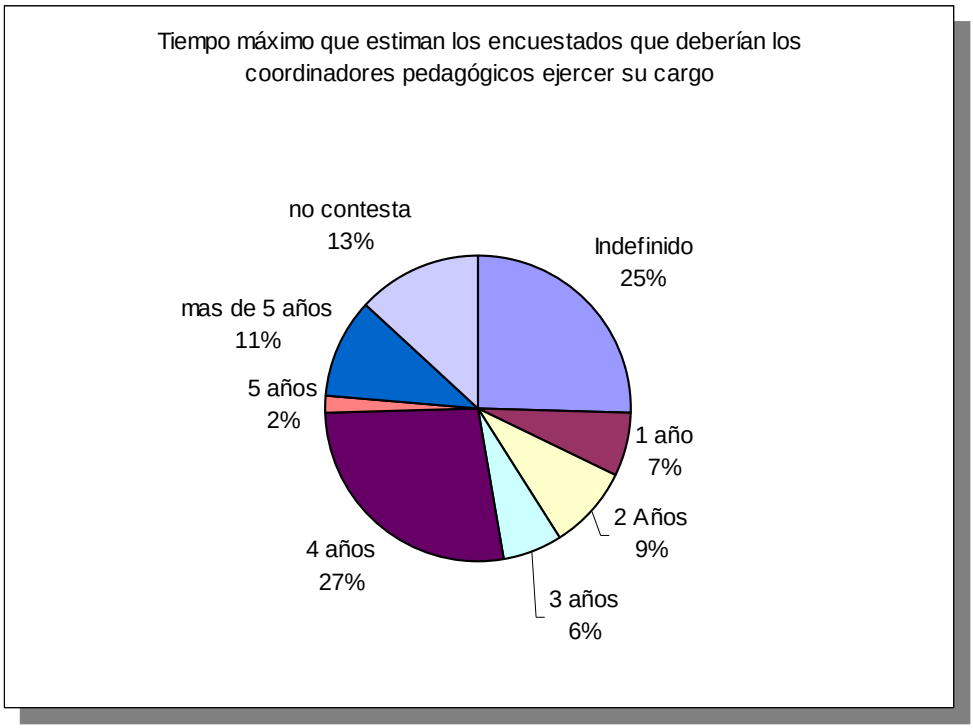


Gráfico VII.14. Tiempo máximo para el ejercicio de la coordinación pedagógica, según los directores y directoras

M) CARGOS QUE INTERVENDRÁN EN LA SELECCIÓN DE TUTORES Y TUTORAS

Los directores y directoras encuestados conceden la mayor puntuación media a la inspección educativa como cargos que han de intervenir en la selección de los tutores y tutoras, con una media de 2,19.

En segundo lugar, con una media de 2,05 valoran la presencia de un *Director o Directora de centro docente público que forme parte de la Comisión Provincial de Formación* y en tercer lugar con una media de 2 valoran al *Coordinador o coordinadora pedagógico*.

La valoración que hacen los encuestados y encuestadas de la participación de las asesorías de formación en el proceso de selección adquiere una media de 1,88, colocándose cuarto lugar por orden de importancia.

Los menos valorados son el *Director o directora de un Centro de Profesorado de la provincia* y el *Jefe o jefa del Servicio de Ordenación Educativa*, con un 1,55 y 1,38 respectivamente.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Inspector o inspectora que intervenga en el desarrollo del programa de formación inicial	4	20	70	57	2,19
Director o directora de centro docente público que forme parte de la Comisión Provincial de Formación	6	29	62	48	2,05
Coordinador o coordinadora pedagógicos	4	41	49	49	2
Asesores o asesoras responsables de la formación inicial para la dirección	8	45	51	43	1,88
Coordinador o coordinadora provincial de formación	13	46	53	30	1,7
Director o directora de Centro del Profesorado de la provincia	19	52	46	26	1,55
Jefe o Jefa del Servicio de Ordenación Educativa	21	62	45	15	1,38

Tabla VII.57. Cargos que han de intervenir en la selección de tutores y tutoras, según los directores y directoras

O) PERFIL DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 piensan que la característica más importante en los tutores y tutoras es la *Experiencia en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,83.

En segundo lugar valoran, ambos con una media de 2,66, *Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado* y la *Capacidad de comunicación*. Conceden una puntuación media de 2,2 a *Trabajar en la misma zona geográfica que el tutelado*, colocándola en duodécimo lugar; esto se considera importante, sin embargo se le concede mayor importancia a once aspectos anteriores a este.

En último lugar, con una puntuación media de 1,43, valoran las *Buenas relaciones con la Administración educativa*, único aspecto al que no se le concede una importancia suficiente.

Todos los aspectos adquieren una importancia bastante alta, por encima de 1,83, excepto el ya mencionado relativo a las *Buenas relaciones con la Administración educativa.*

La valoración de las características que definen el perfil de los tutores y tutoras se recoge en la tabla:

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Experiencia en el ejercicio de la dirección	0	2	22	133	2,83
Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado	1	6	37	111	2,66
Capacidad de comunicación	2	2	42	106	2,66
Voluntariedad (posibilidad de rechazar el cargo)	5	13	36	99	2,5
Capacidad de liderazgo	1	13	52	90	2,48
Impulso de la innovación en su centro, entendida como puesta en marcha de nuevos proyectos, para conseguir una mejora en el mismo	4	10	54	85	2,44
Impulso de la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo	4	15	51	80	2,38
Aceptar en compromiso de participar en todas las actividades formativas	1	20	53	78	2,37
Valoración positiva del ejercicio de la tutela en años anteriores	3	16	58	71	2,33
Participación en procesos de formación permanente en temas de dirección	1	18	68	64	2,29
Experiencia en el ejercicio de la tutela	4	25	57	66	2,22
Trabajar en la misma zona geográfica que el tutelado	7	28	47	73	2,2
Participación en redes profesionales de dirección	3	46	66	31	1,86
Compromiso con la dirección escolar manifestado en su participación en foros o asociaciones profesionales	10	41	64	35	1,83
Buenas relaciones con la administración educativa	19	58	48	18	1,45

Tabla VII.58. Criterios a tener en cuenta en la selección de tutores y tutoras, según los directores y directoras

P) MEJORA DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Los directores y directoras consideran que los resultados de los Grupos de Trabajo pueden mejorar con la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas,* con una media de 2,72 y en segundo lugar *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo,* con una media de 2,67; en tercer lugar valoran *Trabajar de acuerdo a un plan establecido,* con una media de 2,45: Priorizan al parecer la atención a sus necesidades y la introducción en el plan de trabajo y valoran también la existencia de un plan establecido.

En último lugar con una media de 1,8 valoran *Levantar acta de las sesiones*, aunque también lo consideran importante. Se observa coincidencia en el orden de las puntuaciones con el de sus tutores y tutoras.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	0	3	38	116	2,72
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	0	3	45	107	2,67
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	1	5	71	76	2,45
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	3	22	39	93	2,41
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	7	29	78	41	1,99
Levantar acta de las sesiones	9	53	46	41	1,8

Tabla VII.59. Estrategias para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo, según los directores y directoras

Q) EVALUACIÓN DEL PERIODO DE FORMACIÓN

De los procedimientos e instrumentos para evaluar la formación inicial de los directores y directoras estos valoran como más importante el *Informe de la persona que ha ejercido la tutela*, con una media de 2,52 y en segundo lugar el *Informe del inspector o inspectora de referencia* con una media de 2,36. Observamos tanto en esta cuestión como en la referida a las personas que deben seleccionar a los tutores y tutoras, que los directores y directoras en prácticas valoran bastante la intervención de la inspección educativa. El documento menos valorado es la *Memoria de dirección*, aunque también se considera importante, ya que su media se sitúa en 2,27. Todos los instrumentos o procedimientos propuestos son considerados importantes.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Informe de la persona que ha ejercido la tutela	0	5	67	87	2,52
Informe del inspector o inspectora de referencia	1	16	66	76	2,36
Informe del Consejo Escolar de su centro	3	19	64	72	2,3
Entrevista con el Director o Directora en formación	5	16	63	72	2,29
Memoria de dirección	0	12	90	55	2,27

Tabla VII.60. Importancia de documentos o procedimientos en la evaluación del periodo de formación, según los directores y directoras.

R) RAZONES POR LAS QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 consideran con una media de 2,72 que han realizado el Programa de Formación Inicial para *Adquirir instrumentos y recursos de organización*. En segundo lugar la razón que más les ha movido a cursar el programa es *Intercambiar experiencias con otros directivos,* con una media de 2,67 y en tercer lugar *Mejorar el nivel de información/contenidos*, con una media de 2,52. En último lugar señalan que han realizado el Programa de formación Inicial por *Favorecer la promoción personal*, con una media de 1,18, ya que la mayor parte de los encuestados señaló que este ítem es *Algo importante* o *Nada importante*. En penúltimo lugar señalan, con una media de 1,41 *Satisfacer exigencias de formación de la Administración*, lo que nos hace pensar que aunque el Programa de Formación Inicial no fuese obligatorio la mayoría de los directores y directoras lo cursarían por cuestiones estrictamente profesionales.

	Nada importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Adquirir instrumentos y recursos de organización	0	3	37	116	2,72
Intercambiar experiencias con otros directivos	0	7	38	113	2,67
Mejorar el nivel de información/contenidos	0	7	60	87	2,52
Conocer estrategias para el ejercicio del liderazgo en su centro	1	12	50	92	2,50
Conocer estrategia para la puesta en marcha de la innovación e investigación en su centro	1	20	63	69	2,31
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	6	24	64	63	2,17
Satisfacer mi interés/curiosidad por el tema de la dirección	23	51	44	33	1,58
Satisfacer exigencias de formación de la administración	29	60	28	31	1,41
Favorecer la promoción personal	37	65	29	17	1,18

Tabla VII.61. Razones por las que los directores y directoras participan en el Programa de Formación Inicial

S) CALIFICACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

Los directores y directoras encuestados opinan sobre el diseño del programa que no ha sido adecuado en dos aspectos, dándole un valor por debajo de la media; a la *Relación de la formación con las características de su centro* le dan una media de 1,40 y el *Horario de la formación,* obtiene 1,46. Los demás ítems se valoran por encima de la media de la escala, destacando los *Objetivos*, con una media de 2,03, los *Contenidos* con una media de 1,89, y la *Evaluación,* con una media de 1,77.

	Nada adecuado	Algo adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado	Total
	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	Media
Objetivos	,0%	17,6%	62,3%	20,1%	2,03
Contenidos	,0%	21,9%	66,9%	11,3%	1,89
Metodología	1,9%	34,8%	54,7%	8,7%	1,70
Material	7,6%	36,7%	49,4%	6,3%	1,54
Evaluación	3,8%	26,4%	58,5%	11,3%	1,77
Duración	5,0%	32,3%	53,4%	9,3%	1,67
Horario	17,0%	28,9%	45,3%	8,8%	1,46
Atención a sus necesidades de formación	2,5%	42,1%	47,2%	8,2%	1,61
Relación de la formación con las características de su centro	7,6%	50,6%	36,1%	5,7%	1,40

Tabla VII.62. Valoración del diseño del Programa de Formación inicial según los directores y directoras

En cuanto al apoyo logístico al Programa de Formación Inicial, sólo el *Sistema de apoyo a la formación: gastos de participación* se le atribuye una media de 1,41, por debajo de la media de la escala. Lo más valorado es la *Atención recibida por el tutor o tutora*, con una media de 2,59, y la *Dirección/coordinación pedagógica del programa*, con una media de 2,14.

	Nada adecuado	Algo adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado	Total
	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	Media
Atención recibida de su tutor o tutora	1,3%	6,3%	24,4%	68,1%	2,59
Dirección/Coordinación pedagógica del programa	2,6%	10,9%	56,4%	30,1%	2,14
Apoyo de la Inspección	3,1%	21,9%	46,9%	28,1%	2,00
Información durante el programa	1,3%	18,4%	62,7%	17,7%	1,97
Asesoramiento recibido por parte de su Centro de Profesorado	4,4%	24,1%	51,3%	20,3%	1,87
Infraestructura: locales, mobiliario	3,2%	27,4%	56,7%	12,7%	1,79
Información previa al programa	8,2%	38,4%	40,9%	12,6%	1,58
Sistema de apoyo a la formación: gastos de participación	15,1%	40,1%	32,9%	11,8%	1,41

Tabla VII.63. Valoración del apoyo logístico al Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras.

T) VALORACIÓN DE LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN RECIBIDAS

De las modalidades de formación recibidas los directores y directoras asignan a todas ellas una puntuación media por encima de la media de la escala.

Destacan la *Tutorización* con una media de 2,52 y los *Grupos de Trabajo*, con una media de 2,44.

Las puntuaciones más bajas corresponden a las *Jornadas regionales* con una media de 1,76 y *Jornadas provinciales*, con una media de 1,71.

	Nada importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	% N de la fila	% N de la fila	% N de la fila	% l N de la fila	Media
Tutorización	2,5%	6,9%	27,0%	63,5%	2,52
Grupos de Trabajo	1,2%	11,2%	29,8%	57,8%	2,44
Formación online	5,7%	25,9%	48,7%	19,6%	1,82
Ponencias	2,5%	26,3%	59,4%	11,9%	1,81
Casos prácticos	5,6%	34,8%	34,2%	25,5%	1,80
Jornadas regionales	5,6%	30,6%	45,8%	18,1%	1,76
Jornadas provinciales	7,3%	27,0%	53,3%	12,4%	1,71

Tabla VII.64. Valoración de las modalidades formativas recibidas, según los directores y directoras

T) IMPORTANCIA CONCEDIDA A LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

Los directores y directoras encuestados consideran que la competencia directiva más trabajada son las *Relaciones interpersonales* con una media de 2,28 y muy cercanas a la anterior, con una media de 2,26 el *Trabajo en equipo* y la *Participación*, con una media de 2,16. En cuarto lugar se valora la *Resolución de problemas* con una media de 2,05 y en quinto lugar, la *Organización,* con un valor medio de 2,02. Posteriormente valoran la atención al *Liderazgo* con una media de 1,94.

Sólo hay una competencia que los directores y directoras consideran trabajada por debajo de la media de la escala, se trata de la *Orientación al aprendizaje*, con una media de 1,43. También al final de las menos valoradas están la *Energía y Fortaleza interior,* ambas con una media de 1,54.

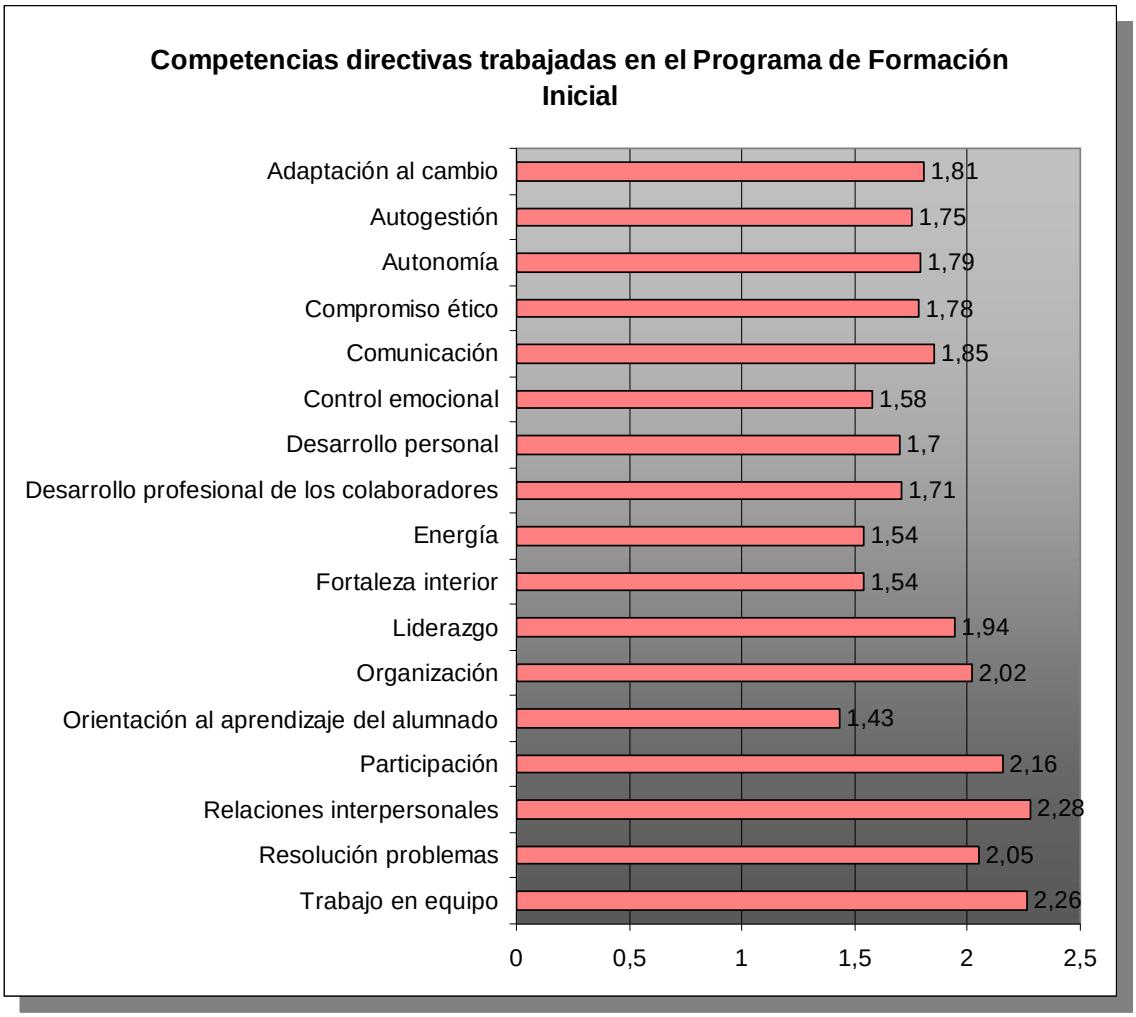


Gráfico VII.15. Competencias trabajadas en el Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras

U) GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES DE LOS COORDINADORES Y COORDINADORA PEDAGÓGICOS

Todas las funciones que la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula el Programa de Formación Inicial de los directores y directoras en Andalucía señala que deben cumplir los coordinadores o coordinadoras pedagógicos han sido valoradas por los encuestados con un alto grado de consecución, superando el *Bastante conseguido.*

La puntuación más alta se la otorgan *a Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras, con una media de 2,27 y Participación en la plataforma online con una media de 2,23.*

La función menos conseguida parece ser la de *Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela,* con una media de 2,07.

	Nada conseguido	Algo conseguido	Bastante conseguido	Muy conseguido	Total	
	% del N de la fila	% del N de la fila	% del N de la fila	% del N de la fila	Recuento	Media
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos Directores y directoras	,7%	10,5%	50,3%	38,6%	153	2,27
Participación en la plataforma online	2,1%	12,6%	45,5%	39,9%	143	2,23
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo, en coordinación con los Centros del Profesorado.	2,1%	7,5%	57,5%	32,9%	146	2,21
Realización del seguimiento del programa de formación online	1,4%	12,9%	49,0%	36,7%	147	2,21
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	3,0%	9,0%	52,2%	35,8%	134	2,21
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo	1,3%	12,1%	56,4%	30,2%	149	2,15
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	3,3%	13,2%	49,6%	33,9%	121	2,14
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	1,6%	19,5%	49,2%	29,7%	128	2,07

Tabla VII.65. Cumplimiento de las funciones de la coordinación pedagógica, según los directores y directoras

V) GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Todas las funciones de los tutores y tutoras que recoge la Orden de 20 de junio de 2007 se consideran con una puntuación media superior al *Bastante conseguido.*

El mayor valor lo consigue la *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación*, con una media de 2,61 y en segundo lugar la *Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado,* con una media de 2,57; cercana a la anterior, con una media de 2,56, se valora la *Participación o coordinación de su Grupo de Trabajo*.

La función que parece menos conseguida es la *Dinamización de su participación en la plataforma online* con una media de 2,04.

	Nada conseguido	Algo conseguido	Bastante conseguido	Muy conseguido	Total	
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2	8	38	105	153	2,61
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	1	11	41	100	153	2,57
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	3	7	46	101	157	2,56
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	5	15	47	83	150	2,39
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	7	22	43	81	153	2,29
Dinamización de su participación en la plataforma online	12	26	54	56	148	2,04

Tabla VII.66. Cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras, según los directores y directoras

W) GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

Todos los objetivos del Programa de Formación Inicial se consideran conseguidos, en consonancia con la valoración global de los mismos que ya hicieron en otro punto del cuestionario.

	Nada conseguido	Algo conseguido	Bastante conseguido	Muy conseguido	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	0	15	67	79	2,40
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	6	53	64	31	1,78
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	4	45	97	15	1,76
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas	7	64	74	15	1,61

Tabla VII.67. Grado de consecución de los objetivos del Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras.

El Objetivo que señalan menos conseguido es *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la*

realidad escolar, desde la atención a sus problemas, con una media de 1,61. Este dato consideramos tiene relación con la baja puntuación que también asignaron a la competencia pedagógica de *Orientación al aprendizaje*.

X) UTILIDAD DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL

El contenido que se considera más útil del Programa de Formación Inicial es La *Organización del centro escolar*, con una media de 1,97. En segundo lugar se valora la *Proyección normativa de la enseñanza escolar* y las *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar* con una media de 1,91.

Al final de la tabla se sitúan *Los sujetos escolares*, con una media de 1,47. *El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento* con una media de 1,46, y *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano,* con una media de 1,46. La menos valorada es *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* con una media de 1,34.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	% del N de la tabla	Media
La organización del centro escolar	2,5%	21,5%	51,9%	24,1%	1,97
Proyección normativa de la enseñanza escolar	5,0%	20,8%	52,2%	22,0%	1,91
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	3,2%	22,1%	55,2%	19,5%	1,91
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	5,2%	24,7%	48,1%	22,1%	1,87
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	5,2%	26,5%	48,4%	20,0%	1,83
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	6,4%	32,1%	46,8%	14,7%	1,70
La dirección como construcción de sentido	7,3%	30,0%	50,7%	12,0%	1,67
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	11,7%	35,1%	36,4%	16,9%	1,58
Los sujetos escolares	6,7%	42,7%	48,0%	2,7%	1,47
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	5,9%	49,0%	37,9%	7,2%	1,46
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	8,6%	42,1%	44,1%	5,3%	1,46
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	12,3%	46,5%	36,1%	5,2%	1,34

Tabla VII.68. Utilidad de los contenidos del Programa de Formación Inicial, según los directores y directoras.

Y) OTRAS SUGERENCIAS DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS

Los directores y directoras piensan que habría que mantener de la formación:

- Reuniones en otros centros y el trabajo de los asesores y asesoras (Cuest. 96, 174, 188, 201, 213).
- Grupos de Trabajo (Cuest 98, 100, 110, 116, 117, 122, 124, 127, 136, 139, 143, 144, 147, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 166, 167, 169, 171, 174, 175, 181, 186, 189,191, 192, 198, 200, 209, 213, 214, 217, 222, 224, 226, 228, 231, 232, 237, 245).
- Tutela (Cuest. 98, 101, 102, 103, 106, 109, 110, 116, 124, 126, 133, 136, 139, 141, 142, 144, 147, 151, 153, 159, 166, 168, 168, 171, 174, 175, 186, 189, 191, 192, 197, 201, 206, 214, 217, 218, 222, 228, 231, 236, 253, 254).
- Jornadas provinciales (Cuest. 100, 101, 191).
- Jornadas regionales (Cuest. 100, 189, 197, 213, 226).
- Plataforma (Cuest. 101,106, 143, 154, 176, 181, 186, 197, 201, 206, 218, 222, 224, 226, 231, 234, 252).
- Relaciones con otros directores /as (Cuest. 105, 116, 117, 122, 134, 139, 149, 156, 167, 181, 193, 196, 198, 206, 209, 212, 213, 220).
- Cursos presenciales (Cuest. 106).
- Casos prácticos (Cuest. 116, 149, 166, 216, 220).
- Liderazgo (Cuest. 118).
- Ponentes y temas (Cuest. 120, 121, 128, 131, 144, 150, 181, 188, 191, 217, 234).
- Planificación de tareas (Cuest. 125).
- Ayuda inspector (Cuest. 137, 189).
- Tratamiento de la normativa (Cuest. 159).
- Redes profesionales (Cuest, 170, 212, 228)
- Vistas a otros centros (Cuest. 192)
- Coordinación pedagógica (Cuest, 236, 254)
- Tratamiento de conflictos y organización de centros (Cuest. 253)

Los directores y directoras opinan que habría que mejorar:

- Homogenizar grupos (Cuest. 98)
- Formación anterior al nombramiento (Cuest. 99, 104,106, 109, 110, 122, 125, 131, 132, 136, 137, 141, 142, 144, 146, 147, 151, 160, 161, 166, 168, 169, 171, 174, 180, 181, 184, 188, 189, 192, 197, 200, 210, 213, 231, 237, 239, 240, 248).

- Ponencias (Cuest. 100, 101, 141, 197)
- Jornadas regionales (Cuest. 101, 209)
- Grupos de Trabajo (Cuest, 101)
- Más reuniones (Cuest. 103)
- Corrección de actividades online (Cuest. 104, 193, 205, 239)
- Formación más corta (Cuest. 104)
- Usar el horario no lectivo para la formación (Cuest. 104, 105, 115, 159, 197)
- Formación en horario lectivo (Cuest. 139, 235)
- Adaptar contenidos a la nueva normativa (Cuest. 106, 216)
- Formación más práctica (Cuest. 106, 110, 113, 122, 124, 126, 131, 132, 133, 139, 142, 149, 151, 153, 155, 156, 189, 191, 195, 198, 204, 206, 215, 217, 222, 224, 225, 226, 232, 236, 237, 241, 248, 252, 253, 255)
- Plataforma online (Cuest. 116, 126, 136, 138, 152)
- Apoyo inspección (Cuest. 123, 124, 174, 176, 217, 228)
- Tratamiento de la convivencia (Cuest. 125, 155, 198, 200, 213, 214, 217, 226)
- Formación en programa de gestión (Cuest. 125, 161, 176, 222)
- Formación en elaboración de documentos (Cuest. 125, 134)
- Tratamiento de la gestión (Cuest. 130, 176, 218)
- Tratamiento de la normativa (Cuest. 128, 130, 168, 186, 222, 232, 248)
- Tratamiento de la evaluación (Cuest. 127, 129, 137)
- Apoyo Administración (Cuest. 127)
- Más reuniones (Cuest. 135, 235)
- Tener en cuenta las necesidades de directores y directoras (Cuest. 138, 158, 171, 176, 196, 200, 214, 253)
- Distribución del tiempo (Cuest. 138)
- Formación por niveles (Cuest. 139, 149, 184)
- Formación en estrategias de dinamización de grupos (Cuest. 140, 143, 173, 226, 229)
- Formación en liderazgo (Cuest. 140, 143, 220, 229)
- Menos tareas (Cuest. 141, 152, 189)
- Formar a todo el equipo directivo (Cuest. 144, 161, 171, 175, 176, 197, 210, 213)

- Continuar con Grupos de Trabajo cuando termina la formación inicial (Cuest. 146, 215)
- Continuar la tutela durante el primer año (Cuest. 180, 181, 220, 245)
- Acortar la formación durante el ejercicio (Cuest. 147, 154)
- Evaluación de tutores y tutoras (Cuest. 149)
- Distancia al lugar de formación (Cuest. 150, 153, 234)
- Atención a centros especiales o etapa educativa (Cuest. 150, 232)
- Mayor participación de ponentes directores/as (Cuest. 158)
- Mantener espacio para debate en las ponencias (Cuest. 163, 173, 225)
- Trabajar liderazgo pedagógico (Cuest. 167, 173, 252)
- Formación en Plan de Autoprotección (Cuest. 168, 176)
- Formación para directores/as en funciones (Cuest. 171)
- Formación en derecho civil aplicado a la escuela (Cuest. 185)
- Rotar lugar de reunión de los Grupos de Trabajo (Cuest. 191)
- Sustituciones ante formación en horario lectivo (Cuest. 196)
- Tutores/as más cualificados (Cuest. 197, 208)
- Participación voluntaria en Jornadas regionales (Cuest. 200)
- Reconocimiento función directiva (Cuest. 201)
- Mayor participación de directores/as de secundaria (Cuest. 213)
- Más autonomía (Cuest, 218)
- Formación por zonas (Cuest. 222)
- Formación en atención a la diversidad (Cuest. 226)
- Formación en Habilidades sociales (Cuest. 232)
- Remuneración por desplazamiento (Cuest. 235)
- Asignación más temprana del tutor (Cuest. 247)

VII.4.6.3. CONCLUSIONES

El porcentaje de directores y directoras en formación durante el curso 2008/2009 está bastante equilibrado por sexo, lo que hace presagiar que la mujer aumenta su presencia en puestos de dirección. La mayor parte de los directores y directoras, están comprendidos en el tramo de edad de 41 a 50 años, siendo un 21,7%, del total, en el caso de los hombres y un 17,4% en el caso de las mujeres. De 31 a 40 años el porcentaje de directoras se reduce a la mitad respecto al de directores, confirmando así los datos de Padilla (2008) en lo referente a que la dirección escolar generalmente no es ocupada por mujeres jóvenes con hijos.

La mayor parte de los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 dirigen centros de infantil y primaria de 6 a 15 unidades, 44 de ellos y ellas, y *De 16 a 25 unidades,* 39 casos. A continuación, los directores de educación secundaria de centros entre 6 y 15 unidades son 23 casos, reduciéndose casi en la mitad el número respecto a los primeros; los directores y directoras de centros de educación secundaria de 16 a 25 unidades son 21. En cambio, en el caso de centros muy grandes, de más *de 26 unidades,* hay 12 casos de secundaria por solamente 3 centros de primaria. Los centros más grandes parecen ser de educación secundaria.

La experiencia docente de los nuevos directores y directoras en un 31,15% de los casos supera los 20 años, mientras un 23,6% tiene una experiencia docente *De 16 a 20 años.* Podemos decir que el 54,75% tiene una experiencia docente de más de 16 años. Llaman la atención 12 casos con experiencia *Igual o inferior a 5 años* y por tanto rozando el límite establecido de antigüedad en la docencia para presentarse a la selección como director o directora de centro docente público, según la LOE (2006) o por debajo de este límite. La mayor parte de los nuevos directores y directoras tienen también experiencia en cargo directivo, siendo un 77,6% los que han ocupado otros cargos, sin contar el 7,5% que tiene experiencia en dirección.

Un 57% de los directores y directoras, formados durante el curso escolar 2008/2009, posee una diplomatura, mientras un 42% posee como mínimo una licenciatura.

Respecto a la formación inicial para la dirección escolar, un 88,8% de los directores y directoras piensa que debería ser para todo el equipo directivo. La rentabilidad está asegurada puesto que como hemos dicho, alrededor de las tres cuartas partes de estos cargos acceden posteriormente a la dirección. Un 77,6% opina además que debería realizarse antes del nombramiento, mientras un 10,6% considera que debe ser antes y después del nombramiento

Los encuestados consideran que la formación de directores y directoras debe realizarse en *Horario escolar* con una media de 2,04. Sin embargo, muy cercana a la anterior es puntuada la opción *Fuera del horario escolar,* con una media de 1,95. Con una media de 2,63 la mayor parte de los directores y directoras encuestados y encuestadas opina que la formación inicial debía hacerse como un proceso *Teórico-práctico extensivo*. En segundo lugar prefieren, con una media de 1,91 la opción *Práctico extensivo.*

La modalidad formativa más valorada por los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 es el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos* con una media de 2,68. En segundo lugar es valorada la modalidad de *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo* con una media de 2,46. Prefieren por tanto, formación según la etapa educativa del centro del directivo.

Respecto a la coordinación pedagógica, prefieren que esté a cargo de Directores/as de centros docentes públicos con experiencia en la dirección escolar, con una media muy alta, de 2,88. Quieren además que dicha coordinación sea ejercida por un periodo máximo de tiempo de 4 años (un 27%), o que sea indefinido el periodo por el que se ejerza (un 25%). Sólo un 7% piensa que debe ejercerse por 1 año.

En relación con la selección de tutores y tutoras piensan que es muy importante la intervención de la *Inspección educativa* (media de 2,19). En segundo lugar, con una media de 2,05 valoran la presencia de un *Director o directora de centro docente público.* En cuanto a las características que consideran que deben tenerse en cuenta en la selección de tutores y tutoras, apuntan a la *Experiencia en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,83. En segundo lugar coinciden con una media de 2,66 *Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado* y la *Capacidad de comunicación*.

Para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo proponen la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas,* con una media de 2,72 y en segundo lugar *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo,* con una media de 2,67.

Todos los instrumentos y procedimientos que la normativa propone para la evaluación son considerados importantes, fundamentalmente el *Informe elaborado por el tutor o tutora,* con una media de 2,52.

Respecto al programa de Formación Inicial cursado, con una media de 2,72 apunta haberlo hecho para *Adquirir instrumentos y recursos de organización.* Con una media de 1,41, en penúltimo lugar colocan haberlo cursado para *Satisfacer exigencias de formación de la Administración educativa.* En último lugar está la promoción personal (1,18).

En cuanto al diseño del programa cursado, la *Relación de la formación con las características de su centro*, con una media de 1,40, y el *Horario* con una media de 1,46 se consideran que no han sido suficientemente adecuados. La atención a sus necesidades de formación se halla en antepenúltimo lugar con una media de 1,61. Lo más adecuado parece que fueron los *Objetivos*, con una media de 2,03. Respecto al apoyo logístico al programa sólo el *Sistema de apoyo a la formación: gastos de participación* no se considera suficientemente adecuado con una media de 1,41. Lo más adecuado es la *Atención recibida por el tutor o tutora* con 2,59 y la *Coordinación pedagógica* con 2,14. En consonancia con lo anterior, las modalidades formativas más valoradas son la *Tutorización* con una media de 2,52 y los *Grupos de Trabajo* con una media de 2,44.

Respecto a las competencias directivas que consideran que se trabajaron con su Programa de Formación Inicial destacan las *Relaciones interpersonales* con una media de 2,28 y muy cercanas a la anterior, con una media de 2,26 el *Trabajo en equipo* y la *Participación,* con una media de 2,16. Sólo una competencia se considera que no se le dio la importancia suficiente, la *Orientación al aprendizaje*, con una media de 1,43.

Todas las funciones de la coordinación pedagógica y la tutela se consideran por encima de B*astante conseguidas.*

Todos los objetivos del Programa de Formación Inicial se consideran conseguidos, en consonancia con la valoración global de los mismos que ya hicieron en otro punto del cuestionario. El menos conseguido es *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas, con una media de 1,61.* Este dato consideramos tiene relación con la baja puntuación que también asignaron a la competencia pedagógica de *Orientación al aprendizaje*.

Hay cuatro contenidos del Programa de Formación Inicial según la Orden de 20 de junio de 2007 que no se consideran suficientemente útiles para su trabajo como director o directora: los *Sujetos escolares* (1,47), *El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento* (1,46), *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano* (1,46) y *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* (1,34).

VII.4.7. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

Como documento en el que suponíamos recogidas las impresiones de todas las personas implicadas en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía durante el curso escolar 2008/2009, decidimos recurrir a la lectura e interpretación de la plataforma virtual para la formación de directores y directoras.

Pedimos permiso al Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos a través de correo electrónico. Dicho permiso se nos confirmó por teléfono e inmediatamente se nos facilitó clave y contraseña para el acceso.

Para el acceso a la red de formación de directores y directoras, durante el curso 2008/2009, se siguieron las instrucciones que aparecen en la página principal del Aula Virtual de formación del profesorado andaluz[44] y que son las que siguen:

- En la columna de la izquierda aparece un *módulo* denominado *Entrar*. Aquí se escribe, en la casilla correspondiente al *Nombre de Usuario,* el usuario de Séneca[45] o del correo corporativo. En la casilla *Contraseña, se escribe la contraseña* de Séneca o correo corporativo.

[44] http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado

[45] Programa de gestión de la Junta de Andalucía, en la dirección electrónica: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio

- Si se está utilizando el usuario de correo corporativo la inscripción estará completa y aparecerá de nuevo la página de inicio, con un mensaje en la esquina superior derecha que indicará *Usted está en el sistema como + nombre y apellidos*.
- Si se está utilizando Séneca aparecerá la ficha de datos personales y se solicita que se introduzca una dirección de correo electrónico válida. Se escribe nuestra dirección de correo electrónico y posteriormente, en el pie de la página se hace clic en el botón *Actualizar datos*.
- Posteriormente aparecerá un mensaje indicando que se nos ha enviado un correo electrónico de confirmación a la dirección indicada. Se ha de cerrar la sesión en el Aula Virtual haciendo clic en el enlace *Salir* que aparece a continuación de nuestro nombre y apellidos, en la parte superior derecha de la pantalla.
- A continuación, abrimos nuestro buzón de correo, se localiza el mensaje enviado y se hace clic en el enlace que aparece. Se abrirá automáticamente el navegador web y se nos mostrará un mensaje indicando que hemos sido aceptados, en inglés. Hacemos clic en el botón *Continuar*. Se nos pedirá que nos identifiquemos con nuestro usuario y contraseña y se nos mostrará nuestra ficha personal. Ahora se podrá elegir entre hacer clic en la pestaña *Editar* para completar nuestra ficha con datos opcionales, como por ejemplo, nuestra foto o nuestra descripción, o hacer clic en el enlace *Inicio*, que aparece en la parte superior izquierda, para volver a la página inicial del Aula Virtual.

En el Análisis de contenido de la plataforma virtual nos centraremos fundamentalmente en los mensajes de foro por considerar que es aquí donde principalmente se recogen las impresiones de los participantes. De esta forma, los patrones de significado que hallemos en el texto serán interpretados como indicadores y síntomas de otras muchas cosas que a su vez constituirán el contexto y de las que sus emisores pueden no haber sido conscientes. El texto será un *campo* del que extraeremos información a través de la lectura. Los foros recogen tanto los temas que abren la participación, como los mensajes de respuesta y que reflejan el interés que suscita cada uno de ellos.

Aunque se señalarán todos los temas de debate en los foros, sólo se comentarán aquellos que susciten ocho o más respuestas en los foros regionales, y 5 o más respuestas en los foros provinciales. En las provincias con escasa participación comentaremos debates con menos de 5 respuestas, con objeto de conocer algo de las inquietudes de los participantes.

Al entrar en interfaz de las plataformas provinciales del curso de formación inicial, considerando que el título de cada apartado deja suficientemente claro su contenido, sólo se reflejarán los mismos sin entrar en detalle. Sí se analizarán los foros, por entender, como hemos señalado, que estos reflejan las necesidades, opiniones y valoraciones de los participantes. En el análisis de los mismos se irán numerando los mensajes desde el primero hasta el último de los analizados, según el orden en que aparecen en el foro. No entran en la numeración los mensajes que no se analizan.

VII.4.7.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para proceder al análisis de los datos de la plataforma virtual, procedimos refundiendo los procesos sugeridos por Ruiz Olabuénaga (1996, p. 203) y Pérez Serrano (1994). Dichas fases han sido las siguientes:

- Precisar el objetivo que se persigue, así como el universo objeto de estudio. En nuestro caso el objetivo será conocer las opiniones, preocupaciones, necesidades y percepciones de las personas que participan en la plataforma. El universo objeto de estudio es toda la plataforma virtual para la formación de directores y directoras en Andalucía para el curso 2008/2009. No entraremos en analizar los documentos hipervinculados; dichos documentos sólo serán citados. Nos interesarán especialmente los mensajes de foro.
- Seleccionar las Unidades de Registro de los datos. En nuestro caso los datos fueron registrados por párrafos y temas.
- Elaboración de un sistema de categorías, entendiendo por tales cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa. Para las categorías se respetaron algunas reglas, tomadas de Pérez Serrano (p. 150) y ya descritas en categorías anteriores:
  - Homogeneidad: Todas las categorías tendrán una relación lógica con el tema de estudio.
  - Utilidad: El conjunto total permitirá la clasificación de todas las observaciones
  - Exclusión mutua: debe haber un lugar y sólo uno para codificar cualquier respuesta
  - Claridad y concreción: Se expresaran en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones
- Interpretación de los datos obtenidos y elaboración de conclusiones: Las unidades de registro se incorporan a las categorías, y una vez que se conoce lo que significa o indican los datos se procederá a resumirlos y descubrir relaciones entre ellos, a través de un análisis vertical de los mismos, y posterior análisis horizontal que nos llevará a las conclusiones.

Al terminar el análisis elaboramos un informe provisional que enviamos al servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para su aprobación. Posteriormente se elaboró el informe final.

VII.4.7.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

Tras el análisis de contenido de la plataforma virtual para la formación de directores y directoras del curso 2008/2009 llegamos a las conclusiones que exponemos a continuación.

A) DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE LA RED DE FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS EN PRÁCTICAS

La interfaz de la página principal de la Red de formación de directores y directoras en fase de prácticas es la siguiente:

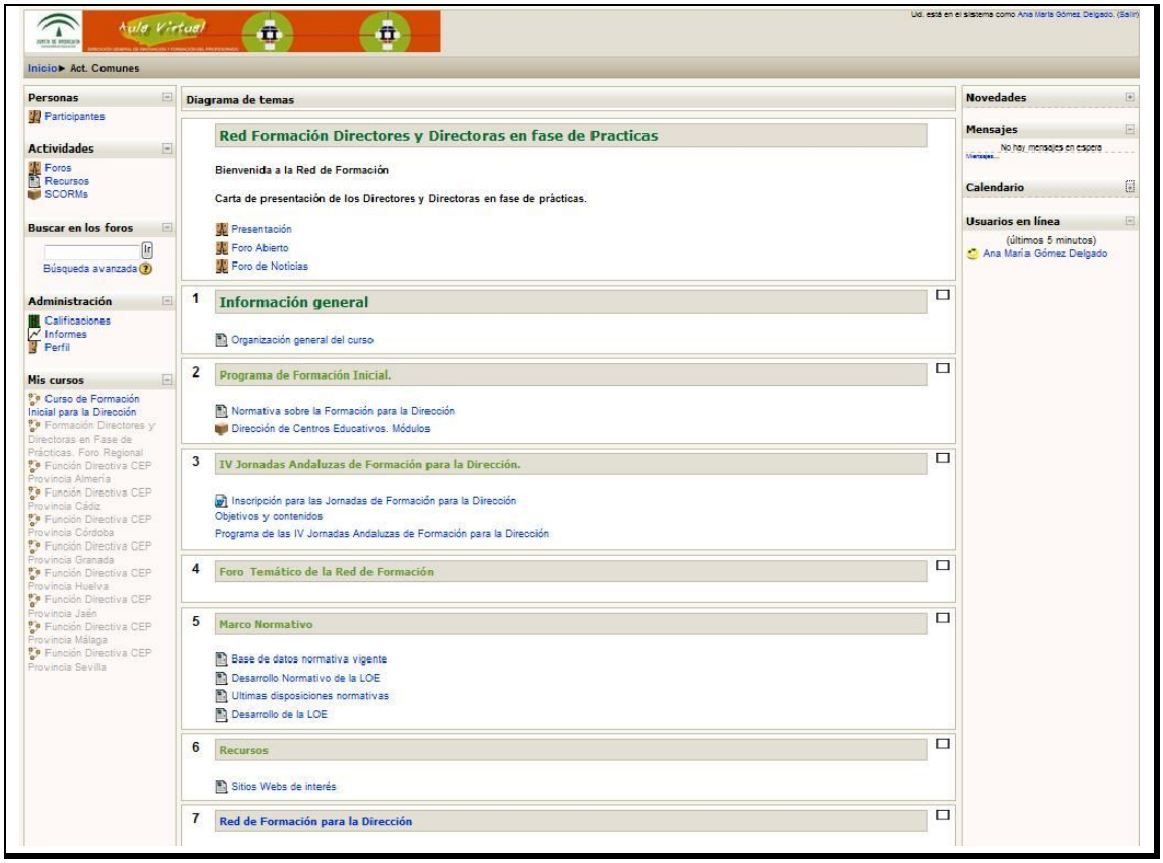


Gráfico VII.16. Interfaz de la Red de formación de directores y directoras

Cada uno de los apartados que aparecen en la Red de formación de directores y directoras en la fase de prácticas ofrece las siguientes posibilidades:

En la parte central de la pantalla, aparecen en primer lugar tres foros disponibles: *Presentación, Foro abierto* y *Foro de noticias.* En este último la técnica del Servicio de Planes de Formación de la Junta de Andalucía incorpora noticias sobre eventos próximos.

En el apartado 1, *Información general,* se recoge el objetivo y distribución de la plataforma:

> Esta plataforma de formación on-line constituye un espacio común en el que los directores y las directoras noveles podrán completar su formación a través de la realización de actividades no presenciales y además, intercambiar experiencias, resolver dudas y, en definitiva, conectar con el resto de compañeros y compañeras con los que comparten un mismo objetivo.

Igualmente se informa de que el curso se estructura en dos grandes bloques:

- *Actividades comunes*, al que accederán todas las personas participantes.
- *Función directiva de los Centros del Profesorado* de cada una de las provincias.

Posteriormente se hace una breve descripción de las posibilidades que ofrece cada uno de los apartados siguientes.

En el apartado 2, *Programa de Formación Inicial,* aparecen a su vez dos subapartados:

- *Normativa sobre la Formación para la Dirección*: en este apartado se recoge la normativa que regula la selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en Andalucía.
- *Dirección de Centros Educativos. Módulos: En este apartado se informa a* las personas responsables de impartir la formación a los futuros directores y directoras para que puedan disponer de un soporte formal común que dote de coherencia al conjunto de actividades formativas. Se propone estructurar los módulos para la formación según el mismo esquema: Presentación, Conceptos básicos, Sugerencias metodológicas, Redacción de casos, Interrogantes, Referencias bibliográficas.

En el punto 3, *IV Jornadas Andaluzas de Formación para la Dirección se* informa del programa de las jornadas regionales para los directores y directoras en prácticas durante el curso escolar 2008/2009, así como del procedimiento para la inscripción.

El apartado 4, *Foro temático de la red de formación*, está vacío de contenido.

El apartado5, *Marco normativo*, ofrece bases de datos con disposiciones normativas de interés para los directores y directoras.

El apartado 6, *Recursos*, ofrece hipervínculos a páginas webs de interés para los nuevos directores y directoras.

El apartado 7, *Red de Formación para la Dirección* conecta con las redes de formación provinciales.

La parte izquierda del Aula virtual se estructura en cuatro apartados:

- *Personas,* con el único subapartado *Participantes*: recoge todos los participantes en la plataforma de formación inicial de directores y directoras en la fase de prácticas, también llamados directores y directoras noveles.
- *Actividades:* tiene a su vez tres subapartados:
  - *Foros*: recoge los distintos foros regionales en los que se podrá participar desde el perfil de cada miembro.
  - *Recursos:* Aparecen los mismos temas mencionados anteriormente en los apartados 1, 2, 3, 5 y 6.
  - *SCORMs*: Vuelve a repetirse la información recogida en el subapartado *Dirección de Centros Educativos. Módulos,* del apartado 2 antes descrito.
- *Buscar en el foro* permite la búsqueda de temas en los foros de participación

- *Administración* recoge las calificaciones de cada director o directora en prácticas, así como las visitas a los distintos apartados de la plataforma o el perfil de cada uno.
- *Mis cursos*: recoge las plataformas provinciales del curso para la formación inicial de directores y directoras en prácticas.

La parte derecha de la interfaz del Aula Virtual recoge otra información como:

- *Novedades* incorporadas por la técnica de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos encargada de la formación inicial de directores y directoras en prácticas.
- *Mensajes en espera* de ser leídos
- Calendario de eventos.
- Usuarios conectados a la plataforma, donde se informa de los usuarios en línea.

B) PARTICIPACIÓN DE LOS USUARIOS EN LOS FOROS REGIONALES

Existen tres foros regionales, que se recogen en el cuadro adjunto:

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Presentación	Presentación	3
Foro Abierto	Foro Abierto	52
Foro de Noticias	Novedades y anuncios	3

Tabla II.69. Foro general regional

En el Foro *Presentación* y *Foro abierto* pueden participar todos los directores y directoras en la fase de prácticas, directores y directoras tutoras y tutores, coordinadores y coordinadoras pedagógicos y de formación y asesores y asesoras de los Centros de Profesorado.

En Foro *Presentación* recoge tres entradas:

DEBATE	RESPUESTAS
Organizar el programa base de Diversificación de 3º de ESO	1
Benditas vacaciones	1
Vuelta al colegio tras las Navidades	3

Tabla VII.70. Debates y entradas en el Foro Presentación regional

La primera entrada o debate, *Organizar el programa base de Diversificación de 3º de ESO*, solicita información sobre las asignaturas en las que puede estar segregado o por el contrario, incluido en su grupo clase, el alumnado que curse Diversificación Curricular en 3º de la educación secundaria. Hay un mensaje de respuesta en el que se dan orientaciones (Men. 2).

La segunda entrada o debate, *Benditas vacaciones*, se inicia con un mensaje en el que se manifiesta alegría por las cercanas vacaciones navideñas; existe un mensaje de respuesta en el que también se manifiesta contento.

La tercera entrada o debate, *Vuelta al colegio tras las Navidades*, se inicia con el mensaje de alguien que describe la vuelta a clase tras las vacaciones y describe el retraso en la entrada a clase del alumnado de su centro por haber encontrado obstruida la cerradura de la puerta principal. La primera respuesta describe en su centro una situación similar, al igual que la tercera; la segunda respuesta describe las tareas del director o directora del centro para asegurar el funcionamiento de la red informática en el centro.

En el *Foro Abierto* se observan los mensajes que libremente incorporan los participantes, así como las respuestas que suscitan. Los recogemos en el cuadro siguiente, agrupándolos en aquellos casos en que un mismo tema tenga más de una entrada.

DEBATE	RESPUESTAS
Equipos Directivos (2 entradas)	38
Elaboración Plan Autoprotección	27
Programa de Refuerzo Educativo	22
La "carga de trabajo" de un director/a	18
Plataforma permanente	11
Borrador calendario escolar.	8
Sanciones y correcciones (2 entradas)	8
Bajas médicas	7
¿Han comenzado a funcionar los grupos de trabajo?	7
Burocracia	7
Fecha de realización de las pruebas de diagnóstico	5
¿Periodo de Planes y proyectos?	5
Instrumento Nº 4	5
Última semana del trimestres	4
Plan de convivencia	3
Plan de Gestión	3
Sobre promoción y titulación	3
Evaluación Plan de Calidad	3
Transición de primaria a secundaria	2
Borrador nuevo ROC	2
Programa de Atención a la Diversidad	3
Saludos (15 entradas)	2
¿... y nuestros sindicatos qué dicen?	1
Inspección	1
Apoyo la propuesta de horario	1
Día de Andalucía propuesta (2 entradas)	0
1ª Reunión del GT.	0

DEBATE	RESPUESTAS
Sobre comisiones y tareas de dirección	0
Sobre los recursos	0
Felicitación	0
Plazos acceder a la dirección	0
Segundo Trimestre	0
Particularidades en Escuela de Arte	0
Presentación	0
Roles	0

Tabla VII.71. Debates y entradas en el *Foro Abierto* regional

Puede apreciarse que los temas que han suscitado mayor interés, en orden descendente son:

- *Equipos Directivos (2 entradas)*
- *Elaboración Plan Autoprotección*
- *Programa de Refuerzo Educativo*
- *La "carga de trabajo" de un director/a*
- *Plataforma permanente*

La temática *Equipos Directivos* se recoge en dos entradas diferentes, aunque a veces los comentarios que se incorporan hacen que se solape éste con otros temas. Un análisis pormenorizado lleva a las siguientes conclusiones:

- Diferentes mensajes coinciden en señalar la importancia del equipo directivo, en el funcionamiento del centro, su cohesión, recogida en dos mensajes (Men. 13, 21) y la importancia de que sean bien avenidos (Men. 14) y tengan objetivos comunes, recogida en tres mensajes (Men. 14, 18, 20). Se señala en una ocasión la importancia de crear un buen ambiente de trabajo en el centro (Men. 20).
- Seis personas se manifiestan sobre el momento en que se debe dar a conocer el equipo directivo a la comunidad educativa. Una de ellas señala que la Comisión de selección cuando presentó su candidatura le exigió conocer los miembros que configurarían el equipo (Men. 10). Cinco personas insisten en que aunque no sea obligatorio es importante, cuando se presenta el Proyecto de dirección dar a conocer el equipo de personas que lo llevará adelante (Men. 21, 29, 32, 33, 36).
- Once mensajes insisten en la dificultad de configurar equipos directivos, ante la negativa de buena parte del profesorado a ocupar cargos directivos, argumentándose con lo siguiente.
    - Cuatro mensajes insisten en la necesidad de que los miembros del equipo puedan ser profesorado provisional o en prácticas (Men. 11, 12, 13, 19); en algún centro se manifiesta que la secretaria está en prácticas durante ese curso (Men. 13). Cinco mensajes insisten en que pueda nombrarse profesorado de otros centros (Men. 19, 25, 26, 38,

40). En respuesta a esto algún miembro del foro señala la dificultad que ante esa posibilidad plantearían los sindicatos (Men. 40).

- Dos personas insisten en la dificultad cuando el director o directora viene de fuera del centro y no conoce bien al Claustro (Men. 31 y 37)
- Un participante habla de la especial dificultad cuando se trata de centros pequeños con escaso profesorado con destino definitivo en el mismo (Men. 16).
- Tres mensajes plantean la necesidad de que las Delegaciones Provinciales flexibilicen los criterios en función de las circunstancias de los centros (Men. 25, 25, 26).
- Un mensaje explicita que los equipos se hacen, no nacen, con lo que tampoco es tan importante un conocimiento previo de sus miembros (Men. 39).

- Se plantea el tema de la paridad en los miembros del equipo directivo.
  - Un mensaje señala que en su caso la Delegación Provincial propuso cambiar algún miembro del equipo directivo porque los tres eran hombres; señala igualmente desde la dirección se justificó su propuesta (Men. 16)
  - Una directora de un CEIP plantea la dificultad de tener que incluir un hombre en el equipo directivo de un colegio en cuyo Claustro sus miembros son casi todas mujeres (Men. 17).
  - Un mensaje señala que lo que importa no es la condición sexual, sino la eficiencia en el trabajo (Men. 23).
  - Dos mensajes insisten en la necesidad de hacer algo desde los centros para que la coeducación sea una realidad social y no sólo escolar (Men. 22, 24).
- Un tema que suscita tres intervenciones es la justificación de las ausencias de otros miembros del equipo directivo, que no sean directores o directoras, al centro de trabajo para asistir a reuniones que tienen que ver con su cargo.
  - Una persona plantea la misma consideración que con el director o directora y por tanto que no debería ser falta (Men. 9).
  - Una persona señala que no conocían que el trato era diferente y que seguirán faltando para asistir a reuniones procurando no interferir en la vida del centro (Men. 11).
  - Una persona señala que lo recoge en el programa de gestión como *deber inexcusable* y explica las causas (Men. 14).

Respecto a la *Elaboración del plan de Autoprotección*, se analizan los siguientes comentarios.

- En cuatro ocasiones se plantea la necesidad de que el plan de autoprotección de los centros sea elaborado por un técnico (Men. 50, 57, 61, 63), incluso algún

director menciona el presupuesto que un especialista le ha presentado para elaborarlo (Men. 50). En dos ocasiones se manifiesta que de su elaboración no debe encargarse el director o directora de un centro (Men. 51, 66).

- A lo anterior se responde proponiendo alternativas como:
    - En seis mensajes se plantea recurrir a los protocolos que aparecerán en el programa de gestión, Séneca (Men. 52, 54, 56, 58, 59, 60). En un caso se hace mención a la información recibida en las sesiones formativas para la dirección escolar (Men. 52).
    - En otras tres ocasiones se plantea recurrir a solicitar ayuda a los Ayuntamientos o a Protección Civil (Men. 57, 62, 70).
    - Tres personas proponen tres páginas webs (Men.53, 54, 71)
    - Dos personas preguntan sobre plazos para la presentación y cómo elaborar el Plan (68, 72).
    - Dos personas manifiestan que lo que preocupa en el foro es el papeleo y no la Autoprotección, que es lo realmente importante (Men. 65, 74).

El debate *Programa de refuerzo* educativo suscita veintidós intervenciones:

- En cuatro mensajes se plantean cuestiones generales sobre la elaboración del programa de refuerzo o cuestiones técnicas sobre qué profesores o profesoras deben hacer refuerzo (Men. 79, 81, 85, 86).
- En respuesta a lo anterior se envían tres documentos elaborados en tres centros sobre el plan de atención a la diversidad o el programa de refuerzo (Men. 88, 90, 92). En cuatro ocasiones se aporta información sobre la elaboración del Plan (Men. 80, 82, 84, 100).
- Se plantea el refuerzo en educación infantil y se responde en cuatro mensajes sobre el plan de prevención en esta etapa (Men. 79, 81, 83, 87, 90, 91).
- En el resto de mensajes se piden revisiones de borradores de planes elaborados y se hacen comentarios a los mismos.

La entrada o debate *La carga de trabajo* comienza con la intervención de un directivo que señala:

> Los centros de enseñanza se han convertido en pequeñas empresas, con un número importante de profesores/as y personal que incide directamente en el centro (Men. 102)

A continuación describe todas las tareas de un director o directora desde comienzos de curso, en septiembre, hasta el mes de diciembre. Las respuestas planteadas son las siguientes:

- Diez personas responden aceptando el exceso de trabajo del director o directora que se recogía en el primer mensaje. Una de ellas dice sentirse orgulloso transformando la carga en un reto (Men. 116). Un mensaje pide aclaraciones sobre las características del centro que abre el debate (Men. 103).
- Un mensaje señala el miedo a perder la falta de rigor al tener tanto trabajo y añade su temor si el curso comienza el siete de septiembre (Men. 105).

Posteriormente se piden aclaraciones (Men.108, 109). Un mensaje señala que esto se hace con buena voluntad (Men. 114).

- Un miembro de ASADIPRE señala que en un estudio realizado se estima en 37 horas y 20 minutos el tiempo semanal que debe dedicar un director (Men. 110).
- Una persona propone elaborar un documento pidiendo mejorar las condiciones de trabajo de los directores y directoras y conseguir mayor reducción horaria; a esto último se suma otra persona (Men. 106, 114).

La siguiente entrada o debate, ordenadas por número de intervenciones suscitadas, es la *Plataforma permanente.* Esta entrada se abre con la sugerencia de convertir la plataforma online para la formación inicial de directores y directoras en una plataforma permanente, sin aclarar quiénes podrían acceder. La entrada da lugar a once intervenciones ratificando la conveniencia de que ello se haga posible.

- Un mensaje aclara que ASADIPRE está intentando montar una plataforma de este tipo (Men. 123) a lo que alguien responde que ya la conoce (Men. 124).
- Un mensaje propone incorporar temas de interés a la supuesta plataforma permanente (Men. 124).

La entrada *Borrador calendario escolar* abre el debate sobre los problemas que plantea el comienzo de curso el día siete de julio. Las intervenciones que suscita se refieren a:

- Siete mensajes señalan que es difícil comenzar el día siete porque a esa fecha no suelen estar definidas las plantillas de los centros. Sería necesario contar con el profesorado desde el día uno de septiembre, incluso una persona señala que sería necesario en el mes de junio. Dos mensajes plantean que si el profesorado no cuestiona esta medida se producirá un deterioro de su imagen (Men.139, 140)
- La directora de una Escuela Oficial de idiomas plantea que en su caso las dificultades surgen a finales de curso, cuando por cuestiones muy específicas de este tipo de centro, no pueden terminar con notas y reclamaciones antes de mediados de julio. No le parece mal comenzar el día siete *siempre que efectivos estuvieran en el centro el día 1 de septiembre y no veinticuatro horas antes de empezar el curso, como viene siendo lo común hasta ahora. También sería necesario que los equipos directivos estuviéramos en el centro trabajando unos días de agosto, a lo que en principio no me opongo siempre que en la Delegación estuvieran también trabajando a tope (Men. 136).*

Los mensajes que abren el debate sobre el tema *Sanciones y correcciones* dan pie a ocho comentarios. Se inician con el planteamiento del protocolo a seguir con un alumno, previamente sancionado por conductas contrarias a las normas de convivencia, que vuelve a cometer una falta en este caso gravemente perjudicial para la convivencia. Se plantea si debe intervenir la Comisión de convivencia como mediadora o deberá intervenir directamente el director en la expulsión del centro por un periodo de tiempo determinado (Men. 141); en la otra entrada se plantea qué protocolo seguir para el cambio de centro (Men. 147). Un mensaje señala que el

Artículo 25 del Decreto 19/2007 de 23 de enero de 2007 plantea que deberá ser el director o directora quien sancione (Men. 142). Cuatro personas plantean que no es conveniente la expulsión del alumnado porque generalmente vuelven queriendo reincidir para que la sanción se repita (Men. 143, 144, 145, 146). Una persona describe el protocolo que siguen en su centro para atender este tipo de situaciones (Men. 147).

En el *Foro de noticias* la encargada a nivel regional de la coordinación de la formación inicial de directores y directoras en prácticas incorpora tres entradas aportando información sobre las Jornadas regionales de formación, que no obtienen respuesta.

C) INFORMACIÓN EN LA PLATAFORMA PROVINCIAL DE ALMERÍA

En la plataforma de la provincia de Almería aparece la siguiente información:

	FORMACIÓN INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS NOVELES DE ALMERIA • Tablón de anuncios Foro • Zona encuentro Foro • Foro Grupos de Trabajo
1	***PROGRAMA FORMACIÓN INICIAL*** • Programa formación • Grupos de trabajo
2	***Jornadas Provinciales para Equipos Directivos: La Formación del Profesorado*** • Materiales de las Jornadas Recurso • Foro de las Jornadas
3	***Bloque 1 - LA PLANIFICACIÓN DE LA TAREA DIRECTIVA. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR*** • Presentación • Foro 1 • Materiales • Tarea bloque 1.
4	***Bloque 2 - LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA.*** • Presentación • Foro 2 • Materiales 2 • Tarea bloque 2
5	***Bloque 3 - DINAMIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y LA CONVIVENCIA*** • Presentación • Foro 3 • Materiales 3 • Tarea bloque 3
6	***Bloque 4 - EVALUACIÓN, INNOVACIÓN Y PLANES DE MEJORA*** • Presentación • Foro 4 • Materiales 4 • Tarea bloque 4
7	***Diario de dirección*** • Memoria dirección fase prácticas Diario
8	***Documentos para la evaluación*** • Proceso de Evaluación • Documentos para la Evaluación • Memoria Final Tarea • ¿A quién dirigimos la Memoria?

Cuadro VII.7. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Almería

D) FOROS DE DEBATE EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA

Al abrir los foros en la provincia de Almería, estos se encuentran diferenciados en *Foro General* y *Foros de aprendizaje*. Estos a su vez se subdividen en otros.

Foro general

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Tablón de anuncios	Novedades y anuncios	14
Zona encuentro	Zona de encuentro	12
Foro Grupos de Trabajo	Foro Grupos de Trabajo	13

Foros de aprendizaje

SECCIÓN	FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
2	Foro de las Jornadas	Espacio para debatir todo lo relativo a las Jornadas provinciales para la dirección	5
3	Foro 1	Foro 1	5
4	Foro 2	Foro 2	2
5	Foro 3	Foro 3	1
6	Foro 4	Foro 4	1

Tabla VII.72. Foros provincia de Almería

El foro *Tablón de anuncios* es utilizado por el coordinador pedagógico de Almería para ofrecer información acerca del desarrollo del curso. El primer mensaje es del día 13 de diciembre y en él informa del comienzo de las sesiones de debate en la formación; la última intervención es del 12 de mayo de 2009 y en ella informa de la última sesión de debate del proceso de formación inicial, el día 14 de mayo de 2009.

El Foro *Zona de encuentro* recoge la participación de sus miembros, con doce entradas, aunque tres de ellas se refieren a la presentación de los usuarios en el foro:

DEBATE	RESPUESTAS
Programa de atención a la diversidad	7
Presentación (3 entradas)	5
Trabajar por proyectos.	3
Actividades de dirección	2
Escuela Rural	1
Las tareas directivas	1
Presentación/Ponencia González Vázquez	1
Reunión con Delegado	0
Asociación de directores/as	0

Tabla VII.73. Debates y respuestas en el *Foro Zona de encuentro* de Almería

El tema que ha suscitado más interés en la provincia de Almería en este foro ha sido la *Atención a la diversidad*.

El debate comienza con una entrada que plantea la necesidad de elaborar un plan de atención a la diversidad según la normativa, y se cuestiona si esos planes serán funcionales en los centros (Men.151). Interpreta dicha medida como facilitadora de la valorización del maestro de apoyo en los centros, sin embargo señala que la puesta en marcha de dicho plan dependerá de la dotación de plantilla, fundamentalmente del profesorado de apoyo. Termina preguntando si los centros que se acogieron al Plan de calidad cuentan con un maestro adicional.

- Una persona responde que para que un documento sea funcional deberá ser claro, breve y plurianual; el de su centro es de siete páginas, han planificado, entre otros, agrupamientos flexibles, y les ha ido muy bien (Men. 152).
- Otra persona señala que dicho Plan no es más que hacer un uso más racional de los recursos disponibles en los centros y planificar dicho uso (Men. 153).
- Tres centros más señalan haber puesto en marcha agrupamientos flexibles (Men. 152, 156, 157).
- Un mensaje señala la intención de trabajar el próximo curso con grupos flexibles en una unitaria (Men. 157).
- La medida de elaborar planes adaptados a las necesidades de cada alumno o alumna se lleva a cabo en dos centros, en uno de ellos con el alumnado que no promocionó (Men. 153, 155).
- Respecto a la dotación de recursos en centros que se acogieron al Plan de calidad, la respuesta es diferente, siendo dos los centros que no tienen ningún apoyo más, aunque tienen el plan (Men. 153, 154), un centro tiene dos maestros de apoyo (Men. 156) y un centro señala contar con tres apoyos, aunque no explicita si se acogieron al plan (Men. 158).
- Dos centros dicen tener bajas de larga duración no cubiertas (Men.153, 154).

Existen tres entradas de *Presentación* que suscitan cinco respuestas de otros tantos compañeros que a su vez se presentan y valoran positivamente la posibilidad de intercambiar ideas e información a través de la plataforma.

El Foro *Grupos de trabajo*, dentro del foro regional tiene participación fundamentalmente en los temas de *Programa de Tránsito de Primaria a Secundaria y Plan anual de centro,* que serán los que se analizarán, por ser estos los que tienen más de cinco respuestas.

DEBATE	RESPUESTAS
Programa de Tránsito de Primaria a Secundaria	6
Plan anual de centro	6
Bajas del profesorado del centro	4
Plan de autoprotección	3
Proyecto educativo	3
Reglamento Orgánico de Centros	2
Utilizar los recursos de la Comunidad	2
Plan Anual de Centro	2
Celebración de espectáculos públicos de carácter ocasional y extraordinario.	1
Ausencia del Director/a	1
Reflexiones sobre la reunión con el Sr. Delegado	0
Evaluación General de Diagnóstico	0
Proyectos curriculares.	0

Tabla VII.74.Debates y respuestas en el *Foro grupos de trabajo* de Almería

El debate *Programa de tránsito* se abre con un mensaje que solicita información a otros centros sobre lo que cada uno de ellos hace para el tránsito de alumnado de una etapa educativa a otra (Men. 159).

- Cinco mensajes afirman seguir el protocolo elaborado por el equipo de orientación externo (Men. 160, 161, 162, 164, 165), aunque uno de ellos señala que están preparando para el próximo curso coordinadamente las pruebas iniciales del alumnado en el IES (Men. 161)
- Un centro señala que hacían jornadas de puertas abiertas, pero ya no las hacen. Sólo acuden los padres y madres interesados (Men. 163).

La segunda entrada o debate en el foro de *Grupos de trabajo*, ordenadas por número de respuestas suscitadas, se inicia con una pregunta sobre las comisiones que los centros incluirán en el Plan Anual (Men. 166).

- Hay un mensaje de respuesta que señala que las comisiones sólo deben figurar en las actas del Consejo Escolar (Men. 168).
- El resto de mensajes expone las comisiones creadas en sus respectivos centros (Men 167, 169, 170, 171, 172). Dos de ellos afirman haberlas incluido también en el Plan Anual del Centro (Men. 170, 171).

En los *Foros de aprendizaje* se omite el análisis del *Foro de las jornadas* y *Foro tres* porque las entradas no suscitan respuestas en número superior a cinco. Los debates de los tres foros restantes sí suscitan mayor número de respuestas.

DEBATE	RESPUESTAS
Competencias Directivas	18
Reflexiones sobre ponencia de J. Gabriel (3 entradas)	16
La necesidad de reunir el Claustro ¿sí o no?	11

Tabla VII.75. Debates y respuestas en el Foro1 de Almería

El debate *Competencias directivas* comienza con la propuesta del coordinador pedagógico de hacer una autoevaluación de las competencias directivas al hilo de una ponencia del curso a cargo de Joan Teixidó (Men. 173).

- Los dos primeros mensajes afirman tener problemas técnicos con la web (Men. 174, 175).
- Los mensajes restantes todos valoran positivamente la ponencia sobre Competencias directivas.
- Doce personas envían su autoevaluación sobre competencias directivas y opinan sobre su importancia, dando una valoración positiva todos ellos, y su adquisición progresiva a lo largo del desarrollo profesional de los directores y directoras.
- Dos mensajes señalan que la formación a veces contribuye poco al desarrollo de las Competencias directivas (Men. 182, 185). Una persona en cambio afirma que los programas formativos son de gran ayuda (Men. 184). Un mensaje señala que la formación es necesaria, pero no puede ayudar a conseguir todas las competencias (Men. 187). Dos mensajes entienden que la formación es el primer paso para adquirir las competencias (Men. 186, 189)

El debate *Reflexiones sobre la ponencia de J. Gabriel* hace hincapié en el proceso de elaboración del Plan de centro y el liderazgo de los directores y directoras. En una de sus tres entradas hay dos mensajes que analizan la importancia del Plan de Centro y de los equipos directivos como líderes de la innovación y el cambio en los centros. Respecto al resto:

- Todos los participantes elogian la ponencia.
- Tres entradas participan de la necesidad del liderazgo de los directores y directoras (Men. 203, 205, 208), sin embargo tres entradas plantean los efectos del ejercicio de un líder que no sepa ejercer como tal (Men. 195, 202, 204).
- Dos mensajes señalan que para realizar el Plan de Centro es necesario partir de los deseos de las familias respecto a la educación de sus hijos e hijas (Men. 194, 201). Otros tres mensajes afirman que el documento ha de ser dinámico, concreto y evaluable (Men. 194, 200, 201).
- Algunas propuestas son: plantear el cambio en los centros como una necesidad, planificar, promover la participación, transformar el individualismo por el sentido de comunidad.
- Se plantean dificultades como: la falta de tiempo, la dificultad que plantean algunos claustros o la necesidad de ser formados para que el cambio se produzca.

El debate La *necesidad de reunir al Claustro ¿sí o no?* hace también referencia a la idea surgida en la ponencia anterior de reducir el número de Claustros y aumentar las reuniones de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica. Todos los participantes comparten la idea y señalan como argumento fundamental que al ser éste último un grupo más reducido resulta más operativo.

En el *Foro 2* de los *Foros de aprendizaje* también hay dos debates.

DEBATE	RESPUESTAS
Escuelas participativas	13
Planes de innovación	5

Tabla VII.76. Debates y respuestas en el *Foro 2* de Almería

El debate *Escuelas participativas* se inicia con el elogio a un artículo de Julián López Yáñez en el que habla de centros con muchos proyectos y dispuestos a innovar, centros que cuentan con personas dispuestas a coordinar y a poner en marcha estos proyectos. Todos los mensajes elogian dichos artículos. La mayor parte de las respuestas hacen referencia a la dificultad de implicar a algunos miembros de los claustros, que por tener cercana la jubilación o ser resistentes a los cambios, no quieren proyectos nuevos. Se comunican algunas propuestas de intervención en los centros ante estas situaciones como Jornadas de acogida, en tres centros (Men. 225, 229, 230) o charlas individualizadas con los más *negativistas* para convencerlos de la eficacia del nuevo proyecto (Men. 224).

Respecto al *Foro 3,* sólo tiene un debate que se abre con el análisis de una ponencia sobre evaluación, impartida en el curso: *lo importante para poder llevar a cabo cualquier proceso de evaluación es fijarse unos objetivos consensuados por todos, como punto de partida y a partir de aquí sin improvisaciones y con una planificación ordenada, analizar el proceso que desemboque siempre en mejora (Men. 235).*

DEBATE	RESPUESTAS
Ponencia de Sebastián González sobre evaluación	18

Tabla VII.77. Debates y respuestas en el *Foro 3,* Almería

La ponencia sobre evaluación es valorada positivamente por todos los mensajes. Se hacen además algunas aportaciones:

- Seis mensajes comentan la necesidad de crear en los centros una cultura de la evaluación (Men. 236, 237, 238, 241, 242, 246).
- Cuatro personas señalan que para llevar a cabo una buena evaluación, del alumnado, proyectos, procesos… es necesario involucrar al profesorado (Men. 238, 239, 246, 247). Otro mensaje señala al respecto que hay que eliminar la falta de criterios entre el profesorado.
- Tres mensajes señalan que en una buena evaluación hay que insistir en las propuestas de mejora (Men. 238, 243, 252).
- Tres intervenciones mencionan la necesidad de evaluaciones tanto internas, como externas (Men. 238, 240, 251).
- Alguien señala que en una buena evaluación hay que tener clara la respuesta a las preguntas: Qué, Cómo, Cuándo evaluar y Quién debe evaluar (Men. 246).

E) INFORMACIÓN EN LA PLATAFORMA VIRTUAL DE LA PROVINCIA DE CÁDIZ

En la provincia de Cádiz la plataforma de formación presenta contenidos diferentes a Almería. Se recogen en el Cuadro VII.8

	Formación Directores y directoras en Prácticas (Cádiz). Curso 2008/2009
	• Foro sobre los contenidos del bloque 1 • Foro sobre los contenidos del bloque 2 • Foro sobre los contenidos del bloque 3 • Zona de encuentro Foro • Propuestas de mejora para la formación (2009/2010) Foro
1	Contenidos Plataforma Online Curso 2007-2008 Enlace a la página
2	Presentación, contenido y cronograma (fase de formación)
3	Bloque 1: Ponencia "Planificación de la tarea directiva y la organización escolar: desarrollo curricular". D. Miguel Ángel García Luque, Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Cádiz. Parte 1 Parte 2 Parte 3 Parte 4 Parte 5
4	Bloque 2: Ponencia "Liderazgo y coordinación pedagógica". Antonio Montero Alcaide, Inspector Central de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. • Parte 1 • Las tres tareas a realizar en las dos sesiones de los diferentes grupos de trabajo se encuentran insertadas dentro de las diapositivas correspondientes a la presentación de la ponencia de D. Antonio Montero Alcaide.
5	Bloque 3: Ponencia "Evaluación y procedimiento administrativo". Manuel Santander Díaz, Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Cádiz. • Parte 1 • Las tres tareas a realizar en las dos sesiones de los diferentes grupos de trabajo se encuentran ubicadas en la última diapositiva correspondiente a la presentación de la ponencia de D. Manuel Santander Díaz.
6	Presentación y práctica de la Plataforma On-line • Práctica 1 • Respuesta Práctica 1 Tarea • Conclusiones Práctica 1 • Práctica 2 (formato PDF) Práctica 2 (formato DOC) • Respuesta Práctica 2 Tarea • Tabla de resultados Práctica 2 • Práctica 3 • Respuesta Práctica 3 Tarea
7	Grupos de Trabajo •
8	Documentos de interés (10 documentos)

Grupo	Proyecto	Acta 1	Acta 2	Acta 3	Acta 4	Acta 5	Acta 6	Acta 7

Cuadro VII.8. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Cádiz

F) FOROS EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ

En esta provincia el foro se diversifica en los siguientes:

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Foro sobre los contenidos del bloque 1	Opina, pregunta, consulta, responde...	0
Foro sobre los contenidos del bloque 2	Foro sobre los contenidos del bloque 2	7
Foro sobre los contenidos del bloque 3	Foro sobre los contenidos del bloque 3	3
Zona de encuentro	Añade tus comentarios sobre otros temas de interés, preséntate, conoce al resto de compañeros y compañeras...	35
Propuestas de mejora para la formación (2009/2010)	Propuestas de mejora para la formación (2009/2010)	8

Tabla VII.78. Foros provincia de Cádiz.

El *Foro sobre los contenidos del bloque 1* está vacío. La Tabla VII.79 recoge los debates en el *Foro de contenidos del bloque 2*.

DEBATE	RESPUESTAS
Comienzo de clases el día 7 de Septiembre	6
Profesionalización de la dirección.	5
Elecciones a Dirección	4
Comentarios a la tarea 2ª	3
HELP!!! organización del Bachillerato para el curso 2009-2010	2
Acercar más a la realidad diaria de nuestro cargo el curso de formación	1
Formación en la dirección	0

Tabla VII.79. Debates y respuestas en el *Foro de contenidos del bloque 2* de Cádiz.

El tema que suscita mayor participación en el *Foro de contenidos del bloque dos* es el de *Comienzo de clases el día 7 de Septiembre.* El debate comienza con una reflexión sobre la dificultad de comenzar el curso ese día si las plantillas no están a finales de junio. Algunas respuestas son:

- Tres mensajes afirman no entender que el argumento de conciliar la vida familiar y profesional esté por encima del argumento de los profesionales (Men. 255, 256, 257).
- Dos mensajes afirman dudar que la calidad mejora por cinco días de clase más al año (Men. 254, 258).
- Alguien señala que los equipos directivos no se manifiestan a este respecto porque ellos trabajan veinticuatro horas diarias durante doce meses al año.

Proponen terminar el veintisiete de junio, ya que es mejor terminar con prisas que comenzar con ellas (Men. 255).

- Alguien señala que si la plantilla está el día uno de septiembre, se puede comenzar el día siete, como lo hacen otras Comunidades Autónomas (Men. 254).
- Dos personas afirman considerar poco conveniente recurrir a huelga o movilizaciones para que la prensa no pueda sacar a la luz que el docente no quiere trabajar (Men. 255, 259).
- Alguien señala conveniente que los centros educativos permanezcan abiertos durante el verano, pero atendidos por otras personas (Men. 256).

El segundo tema más respondido es *Profesionalización de la dirección.* El mensaje de inicio expone:

> Los modelos de dirección deberían ser más valientes y asumir a la dirección como los gestores/as de los centros y exigirles por esa tarea como única. Para todo es necesario tiempo, incluso para reflexionar y planificar tareas, si carecemos de él, realizaremos nuestro trabajo con eficiencia pero sin posibilidad de madurar nuestras propuestas y la de los claustros, bases ineludibles de las reformas educativas, por ello abogo por un modelo profesionalizado y sin docencia directa (Men. 260)

- La primera respuesta señala que probablemente la profesionalización llegará, pero cuestiona si en los centros se está preparado para una evaluación de la gestión (Men. 261).
- Dos mensajes señalan estar de acuerdo con la profesionalización de la dirección (Men. 262, 263). Uno señala que se siente profesional, dado el proceso de selección y formación al que ha sido sometido (Men. 263).
- Dos personas señalan echar en falta formación en gestión de centros y una de ellas considera además que el director o directora escolar ha de tener mayor autonomía para tomar decisiones (Men. 262, 265).

La entrada o debate *Elecciones a Dirección* comienza pidiendo información acerca de si las candidaturas de los directores que participan en el foro tuvieron oposición cuando se presentaron. Sólo una de las respuestas manifiesta haberla tenido y describe las circunstancias en que se dieron los hechos.

El *Foro para los contenidos del bloque 3* también parece que invita a la participación, como se recoge en el cuadro adjunto:

DEBATE	RESPUESTAS
Propuesta de temas para la mesa redonda del día 22 de abril de 2009	15
¿El Sr. Delegado ha dicho esto de nosotros?	3
Autoevaluación en el portal Centros	2

Tabla VII.80. Debates y respuestas en el *Foro de contenidos del bloque 3,* de Cádiz

Como su propio nombre indica el tema *Propuestas de temas para la mesa redonda del día 22 de abril de 2009,* última de las sesiones presenciales de la fase de formación en la provincia de Cádiz, señala necesario que planteen aquellas cuestiones

que sean de su interés porque no hayan tenido ningún tratamiento, o no haya tenido el suficiente, durante las distintas ponencias, sesiones de los Grupos de Trabajo y plataforma online; el tema es iniciado por el coordinador pedagógico de Cádiz. Las respuestas son:

- Cinco personas sugieren formación sobre la elaboración del plan de autoprotección escolar.
- Dos mensajes proponen formación sobre la Ley de protección del menor. Una de ellas también sugiere formación en la ley del estatuto básico del empleado público. Alguien más insiste en la necesidad de recibir formación legislativa de manera periódica.
- Dos personas solicitan formación sobre cómo establecer relaciones con la Delegación Provincial. Alguien solicita información sobre la vía a seguir para hacer llegar a las Delegaciones las opiniones sobre el nuevo borrador del ROC.
- Otros temas propuestos por una sola persona son: nuevas tecnologías, empleo del tiempo, atención al alumnado y asesoramiento, o cómo intervenir con un compañero que se niega a trabajar.
- Alguien sugiere que esta cuestión habría sido mejor plantearla al principio.

La participación en el foro *Zona de encuentro* se recoge en la Tabla VII.81.

DEBATE	RESPUESTAS
Presentación (6 entradas)	52
Orden de 25 de julio de atención a la diversidad	6
TAREA 1	6
Aclaración sobre la tarea 2 on-line	3
Fomentar el trabajo en equipo	3
Informe autoevaluación. HELP!!	2
Programación de aula - PROPUESTA	2
Comienzo del nuevo curso día 7	1
EQUIPO DIRECTIVO	1
Ponencia del 15 de enero	1
Borrador nuevo ROC	0
Felices fiestas (8 entradas)	0
Jornadas Regionales de Directores/as de Estepona	0
No puedo subir el grupo de trabajo	0
Participación	0
PROGRAMA PROGRESS	0
Propuesta de temas para la mesa redonda del día 22 (2 entradas)	0
Protocolos .... de Begoña	0
Reunión Plan de Autoprotección	0
Sobre la práctica del bloque 1 de la plataforma online	0
Saludos (2 entradas)	0

Tabla VII.81. Debates y respuestas en el *Foro Zona de encuentro*, de Cádiz.

El mensaje que obtiene más intervenciones es el de presentación iniciado por el coordinador pedagógico. Los miembros del foro responden presentándose. Hay también algunas intervenciones relacionadas con la primera tarea del curso.

Existe un foro exclusivo para aportar propuestas de mejora para el próximo curso. Se analizarán todas las intervenciones por parecer de interés en este trabajo.

DEBATE	RESPUESTAS
Reflexiones del curso actual y propuestas para el próximo	2
Gestión económica Séneca	1
Propuestas para cursos posteriores	1
Propuesta de mejora	0
Propuestas y reflexión	0
PROPUESTAS	0
Propuestas para el próximo curso de Directoras y Directores	0
Propuesta respecto a la evaluación	0

Tabla VII.82. Debates y respuestas en el Foro propuestas de mejora para la formación 2009/2010, de Cádiz.

La primera intervención valora positivamente la coordinación del curso, la plataforma y los contenidos de los documentos que se han entregado, mientras señala que debería hacerse una formación anterior al desempeño del cargo (Men. 271), y que la formación debería ser más larga. Responden dos personas. Otro mensaje afirma que lo mejor ha sido el coordinador pedagógico y la organización de la plataforma. Propone elaborar un foro permanente o bien un banco de recursos para los equipos directivos (Men. 275). Propone que los Grupos de Trabajo se hagan por etapas o características de los centros. Insiste en la necesidad de práctica además de la teoría que suponen las ponencias.

Un asesor de CEP señala que para el próximo curso se producirán modificaciones como: empezar con una fase anterior al nombramiento con 5 sesiones formativas para los compañeros/as que cuentan con propuesta de nombramiento para la dirección, y una jornada de día y medio en Úbeda a finales de Junio de carácter regional. En estas jornadas además del componente teórico cada vez se incorpora más el debate sobre temas y asuntos que realmente puedan servir para apoyar el trabajo de la dirección. Igualmente se mejorará la plataforma online (Men. 276).

Otra entrada propone continuar con la formación durante el ejercicio de la dirección y diversificar la formación separando directores y directoras sin experiencia y aquellos con experiencia en dirección (Men. 274, 275). Alguien propone conectar los temas de cursos, Grupos de Trabajo y plataforma, sin embargo otra persona señala no estar de acuerdo. Esta última persona solicita tener en cuenta en las tareas centros especiales como el Instituto Provincial de Educación Permanente (Men. 280).

Dos personas piden formación en gestión económica y Séneca (Men. 272, 273). Alguien solicita formación anterior al nombramiento, coincidiendo con el primer mensaje que se describió en este apartado o empezar antes y terminar antes (Men. 278). Una tutora opina sobre la evaluación de los directores y directoras en prácticas:

No considero que los/as directores/as tutores estemos capacitados para contestar a esas cuestiones, no por falta de conocimiento sobre el tema que versan sino por falta de tiempo compartido, corresponsabilidad y relación con las personas afectadas por dichas cuestiones (Men. 281).

G) INFORMACIÓN RECOGIDA EN LA PLATAFORMA VIRTUAL DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

El diagrama de temas de esta provincia queda recogido en el cuadro adjunto:

	FORMACIÓN INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS EN PRÁCTICAS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
	• Tablón de anuncios Foro • Zona encuentro Foro • MATERIALES PARA LA DIRECCIÓN CURSO 2008/2009 • **Materiales I Jornada Provincial de Directores y directoras** • La Dirección Escolar: presente y futuro. José Gabriel González Vázquez • **Jornada Provincial Directores y directoras (Peñarroya)** • Ponencia Ángela Sarazá • Ponencia J.M. Pozuelo • **Materiales de la Jornada de directores y directoras de IES sobre el Plan de Bolonia y el sistema educativo de Finlandia (11 de marzo).** • Materiales de la Jornada del 11 de marzo • **Materiales de la Jornada de Directores y directoras de CEIP (26 de marzo de 2009)** • Materiales de la Jornada • Materiales de la Jornada del 26 de marzo de 2009 • **IV Jornada Provincial de Función Directiva (Lucena 14 y 15 de abril)** • Materiales de la Jornada • Legislación básica para la dirección escolar • Materiales de la IV Jornada de Función Directiva de Lucena • **Enlaces de interés** Materiales del CNICE (Función Directiva) MATERIALES PARA LA DIRECCIÓN CURSO 2007/2008
1	**MÓDULOS DE FORMACIÓN: PRESENTACIÓN, CONCEPTOS Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS** • MÓDULOS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS • Grupos de trabajo • I Jornadas provinciales. Materiales. • Plan de Autoprotección Foro • Competencias económicas Foro • Aspectos jurídicos del alumnado menor de edad Foro
2	**Área 1: EL MODELO DE DIRECCIÓN ESCOLAR**
3	**Área 2: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO**
4	**Área 3: LA GESTIÓN ESCOLAR**
5	**Área 4: AUTONOMÍA E INNOVACIÓN; RESPONSABILIDAD Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS**
6	**Diario de dirección** • Memoria dirección fase prácticas Diario

Cuadro VII. 9. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Córdoba

H) FOROS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

En la provincia de Córdoba el foro, se divide en dos: *Foro General* y *Foro de Aprendizaje*. Cada uno de ellos se subdivide además por secciones, según los temas a tratar.

Foro general

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Tablón de anuncios	Novedades y anuncios	7
Zona encuentro	Zona de encuentro	145

Foro de aprendizaje

SECCIÓN	FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
1	Plan de Autoprotección	Aquí podéis realizar sugerencias sobre los aspectos a tratar en la ponencia sobre Plan de Autoprotección	4
	Competencias económicas	Aquí podéis incluir aquellos aspectos que más os interesen en relación a las competencias económicas de la Dirección, de cara a la ponencia de D.Juan Manuel Pozuelo	3
	Aspectos jurídicos del alumnado menor de edad	Tenemos aquí una importante responsabilidad y seguro que hay asuntos concretos que os gustaría que se abordaran en la ponencia que al respecto desarrollará Doña Ángela Sarazá. Esperamos estas aportaciones	3
2	Foro Área 1	Foro Área 1	0
3	Foro Área 2	Foro Área 2	0
4	Foro Área 3	Foro Área 3	2
5	Foro Área 4	Foro Área 4	0

Tabla VII.83. Foros provincia de Córdoba.

En el subapartado *Tablón de anuncios* del *Foro General* un asesor de Centro de Profesorado encargado de la coordinación del curso de formación inicial de directores y directoras en la provincia, se encarga de aportar información sobre temas de interés para el mismo. El coordinador pedagógico para la formación en esta provincia también incorpora dos entradas.

Respecto al segundo subapartado del Foro General, es decir, el Foro *Zona de encuentro,* la provincia de Córdoba es la que recoge mayor participación en los foros provinciales[46].

[46] En la tabla adjunta se han suprimido los temas con dos, una y ninguna respuesta para no hacer excesivamente largo el listado. Con dos respuestas hay 24 entradas, con 1 respuesta 36 temas y con 0 respuestas 37 mensajes, varios de estos últimos de presentación

DEBATE	RESPUESTAS
Tarea (11 entradas)	28
Reunión en Pozoblanco (3 entradas)	10
Autoprotección y la reunión del miércoles del grupo de trabajo	9
Sobre ausencias y permisos... nuestros.	9
E-twinning... ¿alguien lo lleva a cabo? nosotros si....	8
Grupo de trabajo de director@s	8
Cánula anal - Stesolid	7
Dale Carnegie (2 entradas)	7
Semana Santa	7
Competencias básicas	7
Presentación (2 entradas)	7
Falsificaciones de boletines de notas	6
Informes al término del programa de dirección.	6
Enfermedades contagiosas	5
Gracias (2 entradas)	5
A ver quien me ayuda en este tema...	4
Acuerdos adoptados en la reunión con los tutores y tutoras	4
Dramatización sobre "habilidades sociales" en Lucena.	4
Evaluación interna de los centros.	4
Fotos de la jornada de Peñarroya (2 entradas)	4
Organización de las reuniones de ciclo	4
Prácticas de magisterio de una universidad no andaluza	4
Saludo (5 entradas)	4
Disciplina en los centros de primaria	4
Materiales función directiva y jornadas (4 entradas)	4
Jornada formativa de dirección	3
Concretar, en lo posible, la labor directiva.	3
Entradas y salidas del centro	3
Participar en foro regional y otras cosas mas...	3
Protocolo de atención a alumnado en situación de riesgo vital	3
Quiero ser director/a ¿para qué?	3
Reunión de tutores y tutoras (3 entradas)	3
Presentación y valoración jornadas	3

Tabla VII.84. Debates y entradas en el Foro *Zona de encuentro* provincia de Córdoba

En la primera fila se recogen once entradas que hacen referencia a las tareas del curso y que obtienen diecisiete respuestas. Los mensajes de entrada solicitan información sobre la ubicación de las tareas en la plataforma virtual, los plazos de entrega de las mismas, qué es la tarea *Diario de dirección* o cómo enviar las tareas a través de la plataforma (Men 283, 284, 285, 286, 287, 293) y señalan no poseer información al respecto; algunos afirman no saber que había que hacer estas tareas (Men. 283, 284, 286). El coordinador pedagógico informa de que colocó dichas tareas

y sus plazos, además de otras informaciones en el tablón de anuncios bajo el título *Saludos y comenzamos* (Men. 307). Otras intervenciones señalan:

- Tres mensajes hacen referencia a que hay poco tiempo porque las fechas que aparecían en la plataforma eran las del curso anterior (Men. 300, 301,314).
- Tres mensajes aclaran sobre plazos y ubicación de las tareas en la plataforma (Men. 287, 306, 318) y una persona añade que es evaluable la participación en el foro (313).
- Alguien sugiere reflexionar sobre la realización de las tareas en los Grupos de Trabajo y que podría contarse con la presencia de los inspectores en dichas reuniones (Men. 319). A esto último alguien le responde que esto no puede ser así por normativa (320).

El mensaje *Reunión en Pozoblanco* abre un debate acerca de la conveniencia o no de celebrar las sesiones formativas en Córdoba capital o en los distintos Centros de Profesorado de la Provincia. Cinco mensajes están de acuerdo en que sean en Córdoba (Men. 321, 326, 327, 330, 331) y seis mensajes señalan que es mejor recorrer otros ámbitos geográficos para enriquecerse con este conocimiento y comprender otras realidades (Men. 322, 323, 324, 325, 328, 329).

La tercera entrada o debate por número de respuestas obtenidas es *Autoprotección y la reunión del miércoles del grupo de trabajo.* En ella se valora positiva la reunión conjunta de todos los Grupos de Trabajo y se sugiere que se aporten al foro puntos de vista sobre la obligatoriedad de realizar en los centros el Plan de Autoprotección.

- Las respuestas valoran positivamente la reunión conjunta.
- Las nueve respuestas al mensaje de entrada afirman no sentirse preparados para la elaboración del Plan de Autoprotección en los centros. Señalan que es un tema que les preocupa.
- Un mensaje sugiere cumplimentar en Séneca sólo los datos que se conozcan y le responden que el Ayuntamiento podría enviar a un técnico para cumplimentar lo que falte (Men. 334, 335).
- Un mensaje recoge que le decepcionó el curso *Iniciación para la elaboración del Plan de autoprotección. Centros de Primaria* (Men. 333).

La entrada *Sobre ausencias y permisos…. nuestros,* cuestiona si se considera ausencia al puesto de trabajo la asistencia a reuniones del Grupo de Trabajo de directores y directoras en prácticas. Obtiene un mensaje de respuesta que señala que puede valer el último apartado de las Instrucciones de 21 de noviembre de 2007 del Director General de Gestión de Recursos Humanos. En posteriores mensajes se solicita información sobre casuísticas en licencias y permisos y se ofrece respuestas con referencia a normativas (Men. 341 a 348).

La entrada o debate *E-twinning... ¿alguien lo lleva a cabo? nosotros sí…,* anima a participar en el mencionado programa y se aporta el proyecto presentado por el centro de la persona que escribe el mensaje. Los mensajes de respuesta agradecen

la idea. Hay una persona que señala que le faltó tiempo para aplicar las exigencias que el proyecto suponía en su centro (Men. 352).

El debate *Grupo de trabajo de director@s se inicia con la idea de* constituir y coordinar, con vistas al próximo curso 2009/10, un Grupo de Trabajo de directores y directoras para abordar temas que les inquietan. Las ocho respuestas obtenidas consideran la idea como muy buena (Men 360 a 368).

La entrada *Cánula anal – stesolid* solicita información sobre cómo proceder ante una situación en que hay que medicar a un alumno ante un ataque epiléptico. Los mensajes responden señalando los protocolos que se siguen en otros centros ante casos idénticos o similares que supongan riesgo vital (Men 369 a 376).

El debate *Dale carnegie* hace referencia al libro *Cómo ganar amigos e influir en las personas* que un ponente recomendó en una de las sesiones. Los mensajes se refieren a cómo adquirirlo a través de internet y agradecen la ponencia y la recomendación (Men. 377 a 382).

La entrada o debate *Semana Santa* son mensajes en los que se desea felicidad para este periodo vacacional (Men. 383 a 391).

El debate *Competencias Básicas* se inicia con el mensaje de una directora que aporta un documento resumen que ha presentado a su Claustro sobre Competencias básicas (Men 392). El resto de mensajes agradecen tal aportación (Men. 393 a 399).

Hay siete mensajes de respuesta a dos entradas diferentes de presentación, en los que los miembros del foro igualmente se presentan (Men 400 a 408).

La entrada o debate *Falsificaciones de boletines de notas* comienza con la descripción de la falsificación de boletines por parte de un grupo de alumnos y alumnas de un centro educativo (Men. 410). Obtiene un mensaje de respuesta con el protocolo a seguir según el apartado del ROF *Conductas contrarias a las normas de convivencia* (Men.413). Otra persona hace alusión a un catálogo de Séneca relacionado con las conductas contrarias a las normas de convivencia (Men. 412). Dos mensajes preguntan cómo descargar el documento (Men. 414, 415).

La entrada o debate *Informes al término del programa de dirección* comienza con la participación de un director tutor que señala haber entregado en la Delegación Provincial de educación los informes de sus tutelados con quienes ha estado muy satisfecho, y expresa también sentirse beneficiado con la tarea de director tutor:

> Y también a mí, la participación en este Programa que está terminando, me ha servido para actualizarme, para reflexionar sobre determinados asuntos y como un revulsivo que ha refrescado mi dedicación de tantos años a la Dirección, labor a la que dedico todos mis esfuerzos profesionales, y muchos personales, y en la que sigo creyendo como el primer día (Men. 417).

Las respuestas que obtiene son:

- Dos tutores y dos tutoras manifiestan haber evaluado de manera positiva a sus tutelados, también los elogian por su trabajo, y señalan sentirse mutuamente beneficiados con el ejercicio de la tutela (Men. 419, 420, 421, 423).
- Dos tuteladas agradecen la labor de los tutores y lo expresado en sus mensajes (Men. 418, 422).

La entrada *Enfermedades contagiosas* comienza con el mensaje de un director que solicita información sobre las medidas a implementar ante un caso de unas alumnas portadoras del virus de una enfermedad contagiosa, ante la preocupación y demanda de las familias del alumnado del centro. Las respuestas recomiendan mantener la privacidad y recurrir a los servicios médicos del Equipo de Orientación Externo, así como al Servicio Andaluz de salud a través de su web (Men. 424 a 429).

La entrada o debate *Gracias* a todos y todas, recoge la satisfacción por el desarrollo de unas Jornadas de directores en prácticas celebradas en Lucena, de las que afirman que sirvieron para aprender (Men. 430 a 436) y para *que se afiancen sentimientos de cooperación y solidaridad, que tan bien nos hacen sentir en algún momento de flaqueza (Men.436).*

Respecto al *Foro de aprendizaje*, no se procederá al análisis de los mensajes porque los debates apenas generan intervenciones, no llegando a cinco en ningún caso. Reproducimos a continuación los cuadros que reflejan la participación en estos foros:

DEBATE	RESPUESTAS
Quienes habéis recibido esto?	0
Plan de autoprotección	1
Plan de Autoprotección	0
Plan autoprotección	0

Tabla VII.85. Debates y entradas en el Foro *Plan de autoprotección* de Córdoba

La participación en le Foro Competencias económicas se recoge en la siguiente tabla:

DEBATE	RESPUESTAS
Reparto presupuestario por departamentos	2
10% de material inventariable	0
Competencias económicas	0

Tabla VII.86. Debates y entradas en el Foro *Competencias económicas* de Córdoba

La participación en el Foro Aspectos jurídicos del alumnado menor de edad fue:

DEBATE	RESPUESTAS
Dar información a nuestro alumnado	0
Alumnado con graves problemas de conducta	2
Casuística de las familias separadas o divorciadas	0

Tabla VII.87. Debates y entradas en el Foro *Aspectos jurídicos del alumnado menor de edad* de Córdoba.

La participación en el Foro Área 3 se recoge en la Tabla VII.88.

DEBATE	RESPUESTAS
Maltrato físico psicológico al alumnado por parte del tutor/a	3
Aclaración sobre Módulo 4	0

Tabla VII.88. Debates y entradas en el Foro *Área 3* de Córdoba

I) INFORMACIÓN OFRECIDA EN LA PLATAFORMA DE LA PROVINCIA DE GRANADA

El diagrama de temas de la provincia de Granada es el siguiente:

	FORMACIÓN INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS NOVELES DE GRANADA • Tablón de anuncios Foro • Zona encuentro Foro
1	*PROGRAMA FORMACIÓN INICIAL* • Grupos de trabajo • Plan de Formación 2008/2009
2	*Área 1: La Dimensión institucional de la Dirección Escolar* • Foro 1 • NORMATIVA • Casos prácticos Bloque 1
3	*Área 2: Organización del Centro y Responsabilidad de la Dirección* • Foro 2 • Documentos Institucionales • Convivencia • Menores • PLAN DE CENTRO • PLAN DE AUTOPROTECCIÓN • La planificación en los Reglamentos Orgánicos de los CEIP y de los IES • Plan de Autoprotección • Casos prácticos Bloque 2 • Portal web de Seguridad y Salud Laboral Docente
4	*Área 3: Gestión Escolar: Autonomía e Innovación Foro 3* • Materiales dirección archivo
5	*Área 4: Los Sujetos Escolares. Del currículo a los conflictos. Las políticas de igualdad.* • Foro 4 • Contenidos del Área 4 • Atención a la Diversidad • IGUALDAD
6	• Modulo 5 Foro 5
7	*Área 6: El Currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento.* • FORO de Desarrollo curricular • COMPETENCIAS archivo • Trabajo por proyectos documento PDF • Casos Prácticos Bloque 4 documento Word • Marco Europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas documento PDF
8	*Área 7: Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos.* • CONVIVENCIA
10	*Diario de dirección* • Memoria
11	*Documentos para la evaluación*

Cuadro VII.10. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Granada

J) FOROS EN LA PROVINCIA DE GRANADA

Al igual que en el resto de provincias, en la provincia de Granada la plataforma virtual recoge los foros en los que pueden intervenir los participantes:

Foro general

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Tablón de anuncios	Novedades y anuncios	12
Zona encuentro	Zona de encuentro	6

Foros de aprendizaje

SECCIÓN	FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
2	Foro 1	Foro bloque 1	60
3	Foro 2	Foro 2	27
4	Foro 3	Foro 3	44
5	Foro 4	Foro 4	32
6	Foro 5	Foro 5	3
7	FORO de Desarrollo curricular	Este Foro completa las respuestas a los contenidos de la plataforma online.	1

Tabla VII. 89. Foros en la provincia de Granada

El Foro *Tablón de anuncios* dentro del *Foro general* es utilizado por el coordinador pedagógico de Granada (12 entradas) para informar de diferentes aspectos del curso de formación inicial de directores y directoras en la provincia (Men. 430 a 441).

El Foro *Zona de encuentro*, dentro del mismo *Foro General*, recoge algunos debates, de los que sólo uno llega a las cinco respuestas.

DEBATE	RESPUESTAS
Reducción horaria para ejercicio de dirección	5
Disciplina en los centros de Primaria	4
Quiero ser Directora ¿Para qué?	3
Qué responsabilidad deben asumir los directores	2
¿Vale la pena ser director?	1
Inicio grupos 08/09	1

Tabla VII.90. Debates y respuestas en el Foro Zona de encuentro de la provincia de Granada.

El tema que suscita más participación es la *Reducción horaria para el ejercicio de la dirección.* El debate se inicia con un comentario que recoge que la normativa que regula la reducción horaria de los directores es del año 1998 *cuando ni por asomo las tareas en los centros alcanzaban el nivel de dedicación que en la actualidad exigen*. Propone que tal reducción *debería regularse conforme a los tiempos que vivimos,*

máxime en centros en que un solo cargo directivo ha de realizar las tres funciones (Men. 442).

- Alguien señala que ASADIPRE ha hecho un estudio y concluye que las horas semanales de un Director son 37,5 y por ello están proponiendo un aumento de reducción en la Consejería de Educación y Ciencia (Men. 442).
- Cuatro mensajes insisten en la escasez de reducción horaria; uno de ellos solicita mayor información de las gestiones de ASADIPRE (Men. 444); otro pide información en caso de bajas simultáneas del jefe de Estudios y el Secretario; no obtiene respuesta (Men. 446).

El segundo tema que suscita participación es la *Disciplina en los centros de Primaria*. El primer mensaje pide alternativas a las expulsiones del centro (Men 448).

- Alguien responde aconsejando bibliografía sobre habilidades sociales, autoestima, valores… Señala estar trabajando en su centro sobre la prevención de conductas violentas (Men. 449).
- Una directora tutora señala que en su centro es eficaz un seguimiento del alumnado conjunto entre el centro y la familia y trabajar desde la prevención (Men. 450).
- Alguien habla de la importancia de involucrar personas: tutor o tutora, familia, Orientador u Orientadora… (Men. 451)
- Un mensaje propone aplicar el programa de las Escuelas Espacio de Paz y establecer cada día un compromiso de convivencia, además de implicar a la familia (Men 452).

Aunque sólo suscita tres intervenciones parece interesante analizar la entrada *Quiero ser Directora ¿Para qué?* Las respuestas son las siguientes:

- Los tres mensajes señalan que, aunque habían sido cargos directivos, nunca se habían planteado la dirección (Men. 454 a 456).
- Dos de ellos poseen el convencimiento de que desde la dirección se pueden hacer cosas por el centro (Men, 454, 456), aunque de ellos una persona señala que le interesan los puntos para el concurso de traslados (Men 454).
- Uno de ellos señala que ante la posibilidad de que se presentara otra persona que no era de su confianza, decidió presentar la candidatura (Men. 455).

En los Foros de Aprendizaje el coordinador pedagógico de Granada propone: *Cada Director novel deberá abrir un nuevo hilo en el foro, con este enunciado respuestas de ... a .... Para elaborar las respuestas contamos con el contenido del curso regional, los recursos incorporados a la plataforma regional y provincial y la ayuda de los tutores. Cualquier duda fuera de ese ámbito podéis plantearla a los asesores de vuestro CEP o a mi correo (Men.457).* Las respuestas a lo anterior son las entradas que suscita y que a su vez, nadie responde.

K) INFORMACIÓN OFRECIDA EN LA PLATAFORMA DE HUELVA

En la provincia de Huelva la plataforma provincial de directores y directoras en prácticas ofrece las posibilidades recogidas en el cuadro adjunto:

	Formación Directores y directoras Noveles CEPS de Huelva
	PRÓXIMAS SESIONES PRESENCIALES • Tablón de anuncios • Foro de debate NUEVO CALENDARIO DE SESIONES (Actualizado)
	Programa formación inicial
1	• Programa de formación • Grupos de trabajo • Proyecto de los grupos de trabajo • Documentos de evaluación de la dirección
	Bloque 1. La planificación y organización del centro.
2	• Foro 1. La planificación y organización del centro • Materiales Bloque 1 • Tarea Bloque 1
	Bloque 2. La coordinación docente.
3	• Foro 2. La coordinación docente • Materiales Bloque 2 • Tarea Bloque 2
	Bloque 3. Las habilidades sociales para las relaciones interpersonales.
4	• Foro 3. Habilidades y relaciones interpersonales • Materiales Bloque 3
	Bloque 4.-La Evaluación y la Mejora del centro.
5	• Foro 4. La evaluación y mejora • TAREA 4 • Materiales bloque 4 • Archivo CONCLUSIONES SOBRE EL PROGRAMA DE CALIDAD Y MEJORA DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS
	Grupos de trabajo, acta de las sesiones.
6	• Actas de Grupos de Trabajo Diario
	Documentos para la evaluación de la fase de prácticas
7	• Memoria dirección fase prácticas Diario • Memoria Dirección Tarea

Cuadro VII.11. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Huelva

L) FOROS EN LA PROVINCIA DE HUELVA

Los foros existentes en la red de formación de directores y directores en prácticas durante el curso 2008/2009 en la provincia de Huelva, siguen el siguiente esquema:

Foro general

Foro	Descripción	Debates
Tablón de anuncios	Novedades y anuncios	1
Foro de debate	Espacio para abrir temas y asuntos, compartir pensamientos, opiniones y sensaciones que se relacionen con la experiencia de la dirección del centro y sobre el proceso formativo que se está llevando a cabo en el periodo de prácticas. Igualmente, enriquecería este espacio las aportaciones y ...	6

Foros de aprendizaje

Sección	Foro	Descripción	Debates
2	Foro 1. La planificación y organización del centro	Espacio en el que se pueden abrir temas, asuntos y opiniones sobre la planificación y organización del centro y ofrecer respuestas a cuantos asuntos se vayan abriendo.	0
3	Foro 2. La coordinación docente	Espacio en el que se pueden abrir temas, asuntos y opiniones sobre la coordinación docente y ofrecer respuestas a cuantos asuntos se vayan abriendo.	0
4	Foro 3. Habilidades y relaciones interpersonales	Espacio en el que se pueden abrir temas, asuntos y opiniones sobre las relaciones personales, resolución de conflictos, etc., y ofrecer respuestas a cuantos asuntos se vayan abriendo.	0
5	Foro 4. La evaluación y mejora	Espacio en el que se pueden abrir temas, asuntos y opiniones sobre la evaluación de los centros educativos y ofrecer respuestas a cuantos asuntos se vayan abriendo.	0

Tabla VII.91. Foros en la provincia de Huelva

En el *Foro Tablón de anuncios* sólo hay un mensaje de un coordinador de Centro de Profesorado en el que informa del calendario del bloque 3 de contenidos. (Men 548). La Tabla VII.92 recoge las intervenciones en el *Foro de debate* de Huelva:

DEBATE	RESPUESTAS
Diario del diario naufragio de un director novato: Trabajus interruptus	4
Diario del diario naufragio de un director novato	1
Otra Directora más que os comprende.	0
Diario del diario naufragio de un director novato: Cazar a lazo	0
Primer Trimestre del Curso	0
Saludo y puesta en marcha	0

Tabla VII.92. Debates y respuestas en el Foro de debate de la provincia de Huelva.

El *Foro de debate* de Huelva ha sido poco utilizado. La entrada que ha suscitado más respuestas hace referencia a la fragmentación del trabajo del director o directora, lo que él denomina *trabajus interruptus,* y dice poseer la *fórmula magistral*

para las continuas interrupciones que éstos sufren en su trabajo diario (Men. 459). Las cuatro respuestas aceptan el exceso de tareas de la dirección (Men. 460 a 463).

M) INFORMACIÓN OFRECIDA EN LA PLATAFORMA DE LA PROVINCIA DE JAÉN

La provincia de Jaén presenta la siguiente distribución de temas:

	FORMACIÓN INICIAL PARA DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LA PROVINCIA DE JAEN
	• Foro de Noticias • Zona encuentro Foro
	INFORMACIÓN GENERAL
1	• Programa de Formación • Normativa de la Formación para la Dirección • RECURSOS • Listado de Grupos de Trabajo
	BLOQUE 1: LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DINAMIZACIÓN DEL CENTRO
2	• Tarea del bloque 1 • DOCUMENTO DE TRABAJO 1 • CASO PRÁCTICO
	BLOQUE 2: ESCENARIOS PARA LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO
3	• Tarea del bloque 2 • DOCUMENTO DE TRABAJO 2 • Decreto 85/1999. Regula derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia • Orientaciones 23/07/99, para aplicar el decreto 85/1999 • Decreto 19/2007, medidas de promoción de la cultura de paz y no violencia. • Orden 18/07/07, elaboración del plan de convivencia. • Resolución 26/09/2007, protocolo ante supuestos de acoso escolar, agresión al profesorado o PAS, o maltrato infantil
	BLOQUE 3: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO
4	• Tarea del bloque 3 • LEY DE EDUCACION DE ANDALUCIA • EL PROYECTO EDUCATIVO EN LA LEA
	BLOQUE 4: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO
5	• Tarea del Bloque 4 • SUPUESTOS PRÁCTICOS SOBRE LICENCIAS Y PERMISOS
6	**ORIENTACIONES PARA LA MEMORIA FINAL**
	• RECORDATORIO SOBRE LA MEMORIA
	RECURSOS
	Algunos de los materiales que se han presentado en las sesiones del curso:
8	• Coeducación IES Reyes de España - Vladimir Cañego 17/02/09 Linares • Ponencia sobre convivencia de Antonia Cárdenas 17/02/09 - Linares • Presentación de Juan Manuel Ángeles sobre conflictos 17/02/09 Linares • Estrategias afrontar muerte • Presentación de D. José Aguilar (Legislación LEA) • Contenidos Básicos • Material Gestión Económica - J. Manuel Castellano -

Cuadro VII. 12. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Jaén

N) FOROS EN LA PROVINCIA DE JAÉN

En la provincia de Jaén sólo hay un *Foro general*, que a su vez incorpora dos foros: *Foro de Noticias* y *Zona de encuentro.*

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Foro de Noticias	Novedades y anuncios	5
Zona encuentro	Zona de encuentro	53

Tabla VII.93. Foro general provincia de Jaén.

El *Foro de Noticias* es utilizado por un asesor de un Centro de Profesorado para informar sobre cuestiones relativas al curso de formación inicial de directores y directoras en la provincia (Men. 464 a 468).

El Foro *Zona de encuentro* recoge la participación de los miembros del curso de formación inicial de directores y directoras en prácticas de la provincia de Jaén.

DEBATE	RESPUESTAS
Momento difícil	12
Saludo (5 entradas)	9
Problema Plan Autoprotección	7
Plataforma Provincial (3 entradas)	7
Votaciones en los claustros	4
Jornadas de directores en practicas en Estepona (3 entradas)	3
Caso de insubordinación	3
Coeducación y fotos al alumnado en los centros.	3
Cambio de nombre	3
Subir a la plataforma la tarea 1.	3
Dietas excursiones	2
Atención a la diversidad	2
Trabajo de las emociones	2
¿La Educación?	2
Formacion directores y directoras en practicas próximo curso	2
Cambio de clave	2
Sesión presencial día 20	2
Fecha entrega de Memoria de dirección	1
Supuestos prácticos	1
Problemas con el acceso a la plataforma	1
La mente abierta	1
Momentos difíciles	1
Una reflexión: Motivación y sentido de la "esponja".	1
Problemas con descarga de documentos	1
Plataforma Provincial	1

DEBATE	RESPUESTAS
Felicitación	1
Nuria de Chiclana de Segura	1
Grupo de trabajo del Condado.	1
Foro	1
Agradecimiento (2 entradas)	0
Formación en practicas	0
Memoria de dirección y actas de G.T.	0
¿Tareas enviadas?	0
Cambio de clave	0
Sesión del 3 de Febrero en el CEP de Úbeda.	0
Gracias a todos	0
Tarea Bloque I 2	0
Aquí estoy.	0
Primera reunión del grupo de trabajo.	0
Dificultades de acceso a moodle	0
Primera tarea	0
Exenciones del Curso de formación de directores	0
Horario de foro	0

Tabla VII.94. Debates y respuestas en el Foro *Zona de encuentro* provincia de Jaén.

El tema que suscita mayor participación es *Momento difícil.* El mensaje que abre el debate describe la pérdida de una compañera que muere en un accidente de tráfico al regresar del colegio un día de trabajo (Men. 465). Todos los mensajes de respuesta tratan de infundir ánimo a la directora y a la comunidad educativa de su centro (Men. 466 a 477). Alguien describe la actividad que hicieron en el colegio ante la pérdida de uno de los maestros.

El segundo tema, es la presentación de los miembros del foro; las personas que participan cuenta su experiencia y saludan a los demás (Men. 478 a 491).

El tercer mensaje según el número de respuestas suscitadas es el de *Problemas plan de autoprotección.* El debate comienza con la solicitud de ayuda técnica para descargar de Séneca el manual sobre el Plan de Autoprotección (Men 492).

- Una persona describe los pasos a seguir para descargar el manual del programa, a lo que la persona que inicia el debate responde agradeciéndolo (Men. 493, 494).
- Dos mensajes insisten en la cantidad de trabajo añadida que tienen los directores y directoras de centro (Men. 497, 498).
- Dos personas ofrecen su ayuda para colaborar en caso de problemas con el programa (Men. 495, 499).

La entrada o debate *Plataforma provincial* se abre con la propuesta de crear una plataforma provincial. La propuesta surgió de un asesor de Centro de Profesorado

que, en la entrada F*ormación directores y directoras en practicas próximo curso*, sugiere que, una vez acabado el periodo de formación, los directores y directoras puedan estar en contacto para *intercambiar experiencias, dudas, ayudas y las soluciones dadas a las mil incidencias del día a día (Men. 500).* Todas las respuestas manifiestan su acuerdo con tal plataforma, y alguien añade que serviría de *Grupo de terapia provincial* (Men. 508). Tres mensajes señalan que el contador de tiempo de permanencia en la plataforma no les funciona bien (Men. 505, 506, 507). Al primer mensaje del coordinador provincial de formación alguien le sugiere plantear formación en las cuestiones que surgen en el día a día de la dirección (Men. 501).

En la entrada o debate *Votaciones en los claustros,* alguien solicita información sobre el procedimiento para votar en los Claustros (Men. 509). Obtiene como respuesta una referencia a la Ley 30/92 de Régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común, artículo 24, donde queda recogido lo referente a miembros de órganos colegiados (Men. 510). Existen otras respuestas corroborando la anterior y haciendo puntualizaciones a la posibilidad de que el voto sea secreto (Men. 511 a 513).

O) INFORMACIÓN OFRECIDA EN LA PLATAFORMA PROVINCIAL DE MÁLAGA

En la provincia de Málaga la red de formación de directores y directoras en prácticas durante el curso 2008/2009 responde al siguiente diagrama de temas:

	FORMACIÓN INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS NOVELES DE MÁLAGA
	• PONEMOS FIN AL PLAN DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DEL AÑO 2008/09. • PODEMOS SEGUIR EN CONTACTO EN LA NUEVA PLATAFORMA; EN EL ARCHIVO SIGUIENTE PODÉIS VER LA FORMA DE ACCESO. • INSTRUCCIONES ACCESO NUEVA PLATAFORMA documento Word
	Bloque 1: Plan de formación 2008/ 2009
1	*LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS PÚBLICOS EN ANDALUCÍA: SELECCIÓN, EVALUACIÓN Y RENOVACIÓN* • Grupos de Trabajo • FORO: Última semana del primer trimestre en los IES • FORO: Última semana del primer trimestre en los CEIPs
	Bloque 2: LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR: PLANIFICACIÓN, PROGRAMACIÓN Y RENOVACIÓN
2	• La primera actividad del año 2009: Planificación de la Plantilla Orgánica • Ponencia Luis M. Sánchez Cota : Organización y funcionamiento de CEIPs • TAREAS: deben enviarse antes de final de mes para que no se superpongan con las de la sigiente ponencia. • Ponencia de Arturo C. Fernández Sanmartín: Planificación, programación, asignación y delegación de tareas TAREAS: deben enviarse antes de final de mes
	Bloque 3: MARCO NORMATIVO PARA LA GESTIÓN ECONÓMICA. USO DE SÉNECA PARA LA GESTIÓN DEL CENTRO: APLICACIÓN INFORMÁTICA DE LA GESTIÓN ECONÓMICA
3	• Ponencia de José García Sánchez • Gestión económica

	• Normativa básica documento Word • Curso en SÉNECA: gestión económica • Manual aplicación económica SÉNECA • TAREAS: deben enviarse antes del día 19 de febrero
4	Bloque 4. EL RETO DE LA DIRECCIÓN EN EL NUEVO MARCO EDUCATIVO Ponencia de José G. González Vázquez
5	Bloque 5. AUTONOMÍA PEDAGÓGICA, ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN • *AUTONOMÍA PEDAGÓGICA, ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN DE LOS CENTROS EN EL MARCO NORMATIVO DE LA LOE Y LA LEA: ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS Día 11 de marzo; Ponente: Ángel Granda ,Inspector de Educación* • Tareas • NO OLVIDÉIS LEVANTAR ACTAS DE LAS SESIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO
6	Bloque 6: *DE LA EVALUACIÓN A LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS* • Ponencia de Juan Luis García
7	Última sesión presencial • La sesión prevista para el día 29 de abril se adelanta al 28 para evitar la coincidencia con las Comisiones de Escolarización. Tendrá lugar en el I.E.S. "Pedro Espinosa" de Antequera a las 18 horas. • JORNADA DE CONVIVENCIA • Ver el foro JORNADA 28 DE ABRIL • Ver el foro JORNADA 28 DE ABRIL
	JORNADAS FORMACIÓN DIRECTORES DE ESTEPONA

Cuadro VII.13. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Málaga

P) FOROS EN LA PROVINCIA DE MÁLAGA

En la provincia de Málaga se detectan tres foros en el aula virtual, recogidos en el siguiente cuadro:

Sección	Foro	Debates	Respuestas
1	FORO: Última semana del primer trimestre en los IES	1	6
	FORO: Última semana del primer trimestre en los CEIPs	2	
3	Gestión económica	4	

Tabla VII.95. Foros en la provincia de Málaga

Comenzaremos con el análisis del primer foro del Bloque 1 *Última semana del primer trimestre en los IES*. El debate se abre con una entrada del coordinador pedagógico de Málaga en el que invita a participar para *mejorar aprendiendo de lo que se hace en otros centros (Men. 514).* Dos respuestas comunican la distribución de actividades extraordinarias para este último día de trimestre, manteniendo el horario ordinario del centro (Men. 515, 516). El segundo mensaje señala que en su centro el alumnado podrá irse a casa pasada la cuarta hora de clase, acompañado por sus padres (Men. 516). Dos mensajes afirman haber entregado las notas al alumnado el día anterior por la tarde, no considerando ésta una buena medida porque algunos padres no pueden pasar a recogerlas (Men. 518, 519).

El segundo foro del bloque es iniciado también por el coordinador pedagógico:

Espero que en este foro expongáis las muchas y variadas actividades del último día de clase. Seguro que sacaremos ideas para renovarnos (Men. 520).

En el foro se generan dos debates, recogidos en el cuadro adjunto:

DEBATE	RESPUESTAS
Tema de comedor.	2
Último día de trimestre	9

Tabla VII.96. Debates y entradas en el Foro *Última semana del primer trimestre en los CEIPs*, en Málaga

Los mensajes de respuesta hacen alusión a actividades especiales para la última semana del primer trimestre. Los participantes muestran el plan de actividades de cada centro y los colectivos que participan en dichas actividades (Men 521 a 529).

En este mismo foro hay otra entrada con título *Tema de comedor* en el que un director solicita información sobre cómo actuar ante familias que reiteradamente no abonan el comedor escolar (Men. 530). Hay dos mensajes cuya respuesta coincide en que lo mejor es hacer un seguimiento a los deudores a través de llamadas telefónicas o cartas y no admitirlos el próximo curso, si no pagan (Men. 531 y 532).

El Foro *Gestión económica* tiene cuatro entradas diferentes.

DEBATE	RESPUESTAS
Generación cuaderno de transferencias	15
Dotación para inversiones curso 2008/09	7
Actividades mayores de 55 años	2
Seguros en los centros	1

Tabla VII.97. Debates y entradas en el Foro *Gestión económica*, en la provincia de Málaga.

El debate *Generación cuaderno de transferencias* se inicia con la entrada de alguien que dice haber generado este documento y tiene problemas técnicos con la extensión del archivo (Men 533). El siguiente mensaje es de la misma persona señalando que ha solucionado el problema anterior (Men 534). El resto de mensajes es de miembros del foro que señalan no conocer la existencia de este documento, ya que utilizan otro sistema alternativo para la gestión de facturas que no han sido pagadas y solicitan información sobre cómo utilizarlo (Men 535 a 548).

La entrada *Dotación para inversiones curso 2008/09* se inicia con un mensaje de alguien que señala que la dotación económica de su centro ha disminuido en un 25% respecto al curso anterior (Men. 549). Cuatro respuestas afirman haber sufrido la misma reducción (Men. 550, 551, 553, 555) y una quinta señala una reducción del 14% (Men. 552). Dos respuestas más afirman haber sufrido reducción, la una sin cuantificar y otra sin señalar el porcentaje respecto a la dotación anterior (Men. 554, 556).

La entrada o debate *Actividades mayores de 55 años* solicita información sobre las actividades a realizar en los centros por las personas mayores de esta edad. Alguien responde con las posibles alternativas, citando normativa (Men. 557, 558).

La entrada o debate *Seguros en los centros* se inicia interrogando acerca de si es obligatorio. Hay una respuesta que señala que no lo es (Men. 559, 560).

Q) INFORMACIÓN OFRECIDA EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

En la provincia de Sevilla el diagrama de temas es el siguiente:

Formación Inicial de Directores y directoras en prácticas de la provincia de Sevilla	
	• Tablón de anuncios Foro • Zona encuentro Foro
1	**Programa de Formación Inicial** • PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL. Convocatoria 2008 • ORGANIZACIÓN PROGRAMA FORMACIÓN INICIAL Convocatoria 2008
2	**Bloque 1.- La planificación de la tarea educativa** • Foro: SESIÓN 1 "Organización del Centro escolar" • Materiales consulta sesión 1 archivo • Tarea sesión 1 • Archivo Tarea sesión 1 • Resp Tarea Sesión 1
3	**Bloque 2.- La coordinación pedagógica** • Foro SESIÓN 2 Estilos de dirección • Materiales consulta sesión 2 • Tarea sesión 2 • Respuestas Tarea Sesión 2
4	**Bloque 3 - La dinamización de la participación y de la convivencia** • Foro SESIÓN 3 Educación para la convivencia • Materiales consulta sesión 3 • Materiales Tarea sesión 3 • Tarea sesión 3
5	**Bloque 4 - Normativa escolar** • Foro 4 SESIÓN 4 Normativa escolar • Materiales consulta sesión 4 • Tarea sesión 4 • Respuestas Tarea sesión 4
6	**Bloque 5 - Innovación y Currículum** • Foro SESIÓN 5 Innovación y Currículum • Materiales consulta sesión 5 • Tarea sesión 5
7	**Boque 6 - Escuela y entorno** • Foro SESIÓN 6 Participación de los sujetos escolares
8	**Grupos de Trabajo.** • Grupos de Trabajo
9	**Documentos para la Evaluación**

Cuadro VII.14. Diagrama de temas en la plataforma virtual de Sevilla

R) FOROS EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

Los foros en la provincia de Sevilla están diferenciados en Foros *Generales* y Foros de *Aprendizaje.*

Foro general

FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
Tablón de anuncios	Novedades y anuncios	3
Zona encuentro	Este foro es un espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas... sobre la experiencia de la dirección y sobre el proceso formativo del periodo de prácticas. La participación a través de las aportaciones y respuestas a los temas abiertos supondrán un mayor ...	25

Foro de aprendizaje

SEC	FORO	DESCRIPCIÓN	DEBATES
2	Foro SESIÓN 1 Organización del Centro escolar	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas... sobre "Organización del centro escolar".	17
3	Foro SESIÓN 2 Estilos de dirección	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas sobre... TEMA 7: La dirección como construcción de sentido. TEMA 10: Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático.	17
4	Foro SESIÓN 3 Educación para la convivencia	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas sobre... TEMA 9: Respuesta organizativa al tratamiento de los conflictos. TEMA 12: Coeducar. Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	10
5	Foro 4 SESIÓN 4 Normativa escolar	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas sobre... PROYECCIÓN NORMATIVA TEMA 2: Proyección normativa en la enseñanza escolar.	17
6	Foro SESIÓN 5 Innovación y Currículum	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas sobre... INNOVACIÓN Y CURRÍCULUM	4
7	Foro SESIÓN 6 Participación de los sujetos escolares	Espacio para abrir temas para el debate, para compartir opiniones, ideas sobre... ESCUELA Y ENTORNO	2

Tabla VII.98. Foros en la provincia de Sevilla

En las tres entradas del foro Tablón de anuncios del Foro General se informa del lugar, fecha, hora y tema de las sesiones plenarias de directores en practicas del curso 08/09 (Men. 561 a 563).

En el Foro *Zona de encuentro* hay diferentes entradas que suscitan debate.

DEBATE	RESPUESTAS
Las relaciones con el claustro	7
Agenda del director y de la directora	6
Uso del “blog”	6
Contradicciones	5
La ponencia de Melero	4
Iberbanda	4
Cumplimentación Plan Autoprotección	3
Ponencia de Melero	3
Necesidades/problemas comunes a la Dirección	3
Elaboración Plan Autoprotección	2
Sobre cómo ser Director y no morir en el intento	2
Entrada en Moodle	2
Instrucción 1/2009 de 5 de febrero sobre Función Tutorial.	1
Programa de calidad (2 entradas)	1
Medios de comunicación	1
El comienzo	1
Renovaciones de material	0
Tarea 3	0
Agradecimiento	0
Orden de Evaluación en Educación Infantil	0
Errores en la moodle	0
Refuerzos educativos (horas disponibles del profesorado)	0
Agenda del Director/a	0
La dirección fuera del colegio	0

Tabla VII.99. Debates y respuestas en el Foro *Zona de encuentro* en la provincia de Sevilla

La entrada *Las relaciones con el Claustro* comienza con alguien que necesita obtener del curso de formación recursos para manejar al claustro sin que cualquier iniciativa se traduzca en crispación y malestar (Men. 564). Los mensajes de respuesta señalan que la clave está en llevar los Claustros muy preparados y ser respetuoso con todos los miembros, así como respetar el turno de palabra. Un director señala que utiliza el correo electrónico con los miembros del Claustro y el Consejo Escolar (Men. 565).

La entrada o debate *Agenda del director o directora* se inicia con la propuesta de elaborar una agenda que recoja las tareas a realizar (Men. 569). Alguien responde aportando su propio calendario. El resto de mensajes valoran muy positivamente la idea y alguien solicita el del siguiente trimestre para que le sirva de guía. En uno de los

mensajes se cuestiona si se ha de convocar Claustro y Consejo Escolar para aprobar las actividades del Día de Andalucía, a lo que alguien responde afirmativamente (Men. 572, 573).

La entrada o debate *El uso del blog* hace referencia a un centro que ha elaborado un blog que les sirve de medio de comunicación con las familias y también pretenden con él ampliar su labor educativa a los hogares del alumnado (Men. 576). Esta persona se pregunta si en ese blog se pueden colgar imágenes del alumnado. Tres mensajes responden que para el uso de imágenes en su centro piden autorización a las familias (Men. 577, 578, 579). En cuatro centros existe página web o blog (Men. 577, 578, 581, 582), mientras en un centro se plantean dejar para más adelante la petición de permiso a las familias (Men. 580).

El foro más utilizado es *Foro de Aprendizaje*, donde a su vez existen secciones en función de los temas a tratar, correspondiéndose estos con las sesiones del curso de Formación inicial de directores y directoras en prácticas de la provincia de Sevilla.

DEBATE	RESPUESTAS
Proyecto Educativo	5
Órganos de coordinación en IES.¿Funcionan bien los ETCPs?	5
¿Somos COMPETENTES para educar en Competencias básicas?	4
TAREA Nº 1 (5 entradas)	3
Fiesta fin de Curso	2
Proyecto Educativo y Plan de Apoyo a las familias	2
Perplejidad: ¡¡¡no entiendo lo del análisis DAFO!!!	2
Segundo Trimestre	1
Comienzo en septiembre	1
Tarea 1	0
Acta de la sesión 20/12/08. director@s en prácticas secundaria. Cep Osuna-Écija	0
Tarea nº 1: Análisis DAFO aplicado a una Escuela de Arte	0
Proyecto educativo	0

Tabla VII.100. Debates y respuestas en el *Foro sesión 1 Organización del centro escolar*, provincia de Sevilla.

La entrada *Proyecto educativo* comienza con la participación de alguien que aporta un resumen de la normativa de referencia para elaborar el Proyecto Educativo. Se completa con tres mensajes que aportan la de secundaria, primaria e infantil. Los otros mensajes lo agradecen (Men. 583 a 588).

La entrada *Órganos de coordinación en IES…* comienza con el planteamiento de la operatividad del ETCP (Men. 593). Las respuestas lo valoran positivamente, aunque alguien señala que a veces utiliza otros equipos para la coordinación (Men. 593). Todos los mensajes estiman esa coordinación como necesaria (Men. 590 a 594),

La participación en el *Foro Estilos de Dirección* se recoge en la Tabla VII.101.

DEBATE	RESPUESTAS
Propuesta de Calendario y Jornada escolar	13
Ausencias	11
¿Por qué te hiciste director/a?	10
Borrador Reglamento Orgánico de Centros	10
Desbordado	9
Titulación en la ESO	5
Estilo de dirección	5
Reflexiones desde el agotamiento	4
DEDICACIÓN EN CUERPO Y ALMA	3
"Más perdío que el barco del arroz"	2
Entre la normativa y la eficacia de los Centros	1
Vocación sobre todo	1
Más allá de la ponencia (o más acá)	1
Cambios en el borrador del Reglamento	1
Responsabilidades	0
Escuela inclusiva y religiones	0
La ponencia de Melero	0

Tabla VII.101. Debates y entradas en el Foro *Estilos de Dirección* provincia de Sevilla

La entrada o debate *Propuesta de Calendario y Jornada escolar* se inicia con una reflexión sobre cómo comenzar el curso el día 7 de septiembre (Men. 595). Se prevén como obstáculos la falta de tiempo y no disponer de la plantilla. Alguien de Secundaria propone organizar el curso en julio, como lo hacen los IES. En general se habla de una buena planificación para los trabajos de los primeros días de septiembre y se señala que la calidad no se mejora sólo con comenzar antes el curso (Men. 595 a 518).

El debate *Ausencias* comienza con alguien que pide información sobre cómo intervenir cuando la causa de una ausencia al puesto de trabajo no aparece en el programa *Séneca* (Men. 519). Alguien responde que utiliza una declaración jurada interna en su centro (Men. 520). A su vez esto es cuestionado por otra persona que señala que si el motivo no está en Séneca, la ausencia no es justificable (Men. 521). Dos mensajes insisten en la conveniencia de combinar la humanidad con la legalidad y entender determinadas situaciones familiares que puedan ser complejas (Men. 530, 532). Cuatro mensajes plantean lo complicado de sustituir esas ausencias, que a su vez va en detrimento del plan de atención a la diversidad (Men. 532, 534, 536, 537).

La entrada *¿Por qué te hiciste Director?* Sugiere diferentes respuestas:

- Cinco personas afirman haber llegado al cargo tras ocupar otros cargos directivos (Men. 539, 542, 543, 544, 547).
- Una persona afirma que buscaban poner en marcha su idea de escuela (Men. 539).

- Dos personas señalan haber cogido la dirección para evitar que la cogieran otras personas cuyo trabajo no le gustaba (Men. 542). Una persona con edad próxima a la jubilación lo ve como su último reto profesional (Men. 542).
- Dos personas se sienten satisfechas por dirigir el centro en el que se educaron (Men. 543, 545). Alguien señala que fue decisión del Servicio de Inspección (Men. 548).

El debate *Borrador de Reglamento Orgánico de los centros,* se inicia con la aportación de alguien que señala estar preocupado porque en su elaboración no se cuente con la opinión de los directores y directoras. Cuelga en el foro el borrador de primaria (Men. 549). En mensajes posteriores le piden el de secundaria y también lo cuelga. Alguien señala que no observa grandes diferencias en cuento a primaria, pero sí manifiestan no tener claras algunas cuestiones (Men. 550). Dos mensajes reflejan incertidumbres respecto a las nuevas jefaturas de departamento en secundaria (Men. 558, 559).

La entrada o debate *Desbordado* hace referencia al análisis que hace alguien sobre la formación que está recibiendo:

> Yo particularmente me voy para casa o para clase, depende del día, con la sensación de que esto es demasiado grande para mí, de que lo estoy haciendo mal o, más bien, que me falta mucho por hacer para llegar si no a la excelencia, que es bien complicado, al menos sí a cierta dignidad y coherencia.
>
> La información que recibimos es tan valiosa en muchos casos y tan novedosa, al menos para mí, que me siento muy pequeño y la tarea demasiado grande e inabarcable. En resumidas cuentas, que me desborda. Dicen que hay que pensar alto y actuar bajo. Pero cuando uno actúa en el día a día tiene la sensación de que pierde la perspectiva y confunde lo importante con lo tangencial o accesorio (Men. 560)

Las respuestas dicen compartir la sensación del primer mensaje y sugieren: ordenar las ideas e ir despacio, controlar las situaciones o entender que *los cursos son un sistema de referencia de altura ideológica* (Men. 561 a 567). Alguien afirma que lo mejor de los cursos es el intercambio de experiencias (Men 567).

La participación en el *Foro sesión 3 Educación para la convivencia* es:

DEBATE	RESPUESTAS
¿AUSENCIA?	10
Recogida alumnos-as de educación infantil	6
Una recomendación	2
Acceso de padres/madres al centro	2
Tarea sesión 3	1
Convivencia	1
Corresponsabilidad	0
Documento interesante	0
Procedimiento de elaboración del Plan de Convivencia	0
Ejemplo de actuación sobre Plan de Convivencia	0

Tabla VII.102. Debates y entradas en el *Foro sesión 3 Educación para la convivencia*, provincia de Sevilla.

La entrada *¿Ausencia?* Se inicia con el cuestionamiento de la justificación de las horas de asistencia al curso de formación inicial para la dirección (Men. 570).

- Seis personas señalan que no se debe considerar ausencia porque se está trabajando para el centro (Men. 571, 574, 575, 576, 578, 579).
- Alguien señala que se debe recoger como deber inexcusable (Men. 573)
- Dos mensajes señalan que se debe recoger tanto la asistencia a este curso de formación, como las reuniones convocadas desde la Delegación de Educación con justificantes internos (Men. 577, 580).

El Foro 4 sobre *Normativa escolar* recoge mayor participación que el anterior:

DEBATE	RESPUESTAS
Mi opinión	7
Normativa sobre escolarización	6
Sustitución de la portera	6
Transporte escolar. ¡Ayuda!	3
Convocatorias extraordinarias	3
Medicamentos	2
Fuera de plazo	2
¿qué pasa si ...?	2
Sesión plenaria sobre normativa	2
Propuesta para próximos cursos	2
Familias que recogen tarde a los hijos/as en las salidas.	2
Duda	1
Duda sobre la fecha de entrega de la tarea 4	0
Tarea sesión 4ª	0
Formación sobre normativa	0
Opinión personal	0
Sugiero	0

Tabla VII.103. Debates y respuestas en el *Foro 4 sesión 4 Normativa escolar*, provincia de Sevilla.

El debate *Mi opinión* se inicia con el siguiente mensaje:

> Sobresaliente, desde mi punto de vista, la intervención del último ponente. Cualquier aspecto que tocaba tenía mil y un aspectos colaterales a cada cual más interesante y vital para el desarrollo de nuestra labor. Creo que es una línea en la que, de algún modo, nuestra formación debería seguir para profundizar en lo que podemos y debemos hacer, y tener muy claro cuáles son los caminos que no debemos tomar (Men. 581).

El siguiente mensaje aporta el nombre del ponente, Don Gerardo Cubero, así como el tema de la ponencia, la normativa. Tanto éste como el resto de aportaciones elogian la ponencia, alguien señala que debería haber sido de dos días y con más tiempo para el debate. Afirman que el conocimiento de los aspectos legales es vital para la dirección (Men. 581 a 588).

El debate *Normativa sobre escolarización* se inicia con un interrogante acerca de cómo actuar si un alumno o alumna pierde su plaza en el centro adscrito en caso de pedir plaza en otro centro y no obtenerla (Men. 589). Cuatro mensajes afirman que no pierde su plaza en el centro adscrito (Men. 590, 591, 592, 595). En otro mensaje surgen otros dos interrogantes sobre el sorteo una vez terminado el plazo de recogida de solicitudes de admisión, que a su vez se responden (Men. 593, 594).

El debate *Sustitución de la portera* se inicia con la petición de información sobre cómo intervenir en los centros cuando los porteros dependientes de los Ayuntamientos han de ausentarse y no ponen sustitutos (Men. 596). Todos los mensajes señalan que han de ser los directores y directoras quienes se ocupen de abrir y cerrar puertas, puesto que el servicio ha de seguir funcionado. Un mensaje señala haber pedido las funciones de los porteros por escrito y no le han llegado (Men. 600) y otro insiste en que la presión de la familia es más efectiva para conseguir mejor dotación de porteros (Men. 598).

El Foro Sesión 5 *Innovación y currículum* tiene escasa participación si se le compara con los anteriores.

DEBATE	RESPUESTAS
Cómo abordar las Competencias Básicas	6
Y a partir de ahora qué...	5
CC BB en Infantil	1
Formación sobre competencias	1

Tabla VII.104. Debates y entradas en el *Foro Sesión 5 Innovación y Currículum*, provincia de Sevilla.

La única entrada que comentaremos *Cómo abordar las Competencias básicas* elogia la ponencia del último jueves sobre innovación y cambio en los centros. Señala que hay que cambiar y para el cambio los equipos directivos tienen que emplearse a fondo (Men 603). El resto de mensajes están de acuerdo con el valor de la ponencia y cuatro de ellos señalan que en sus centros van a convocar Claustros o reuniones informativas o formativas sobre competencias básicas, tres de ellos y sobre innovación el otro (Men 604 a 609).

El Foro 6 apenas tiene participación y por tanto no se comentará.

DEBATE	RESPUESTAS
Material sesión 6	1
Relaciones con las familias	1

Tabla VII.105. Debates y entradas en el *Foro sesión 6 Participación de los sujetos escolares*, provincia de Sevilla

VII.4.7.3. CONCLUSIONES

Los temas que más preocupan a los participantes en los foros de la plataforma de formación y las propuestas mayoritarias son:

- Equipo directivo: apuntan las dificultades para configurar equipo directivo en los centros, máxime si no se permite que formen parte de los mismos los compañeros y compañeras en expectativa de destino o comisión de servicio.
- Plan de Autoprotección. Les preocupa el desconocimiento que los directores y directores poseen sobre cuestiones relativas a este Plan y sugieren que sea elaborado por técnicos especialistas. Intercambian páginas webs o material que puede ayudar a elaborarlo.
- Refuerzo educativo: preocupa la elaboración del Plan de refuerzo. Intercambian material e información y relatan la aplicación del plan en algunos centros.
- Carga de trabajo del director hace referencia a las excesivas tareas a las que han de enfrentarse los directores y directoras.
- Plataforma virtual: propone que la red que se ha creado con objeto de intercambiar experiencias entre todas las personas implicadas en la formación inicial pueda convertirse en plataforma virtual permanente. La idea es aceptada por todas las personas que entran en el debate.
- Borrador calendario refleja la inquietud de los directores si el curso empieza el día siete de septiembre y no se dispone de la totalidad de las plantillas en los centros educativos.
- Sanciones y correcciones: plantea alternativas ante las sanciones y correcciones que no supongan la expulsión del centro.

En los foros de Almería el coordinador pedagógico interviene en catorce entradas aportando información sobre el Programa de Formación Inicial o iniciando debates. Pensamos que este dato da lugar a que en la plataforma se reflexiones sobre temas de interés para los directores y directoras como la elaboración del Plan de Atención a la diversidad, o el programa de tránsito de primaria a secundaria, o las comisiones que se han de incluir en el plan Anual. También permite la reflexión sobre los temas tratados en la formación como es el caso de las ponencias sobre competencias directivas, coordinación en los centros a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Innovación y Evaluación.

En la provincia de Cádiz también hay alguna entrada del coordinador pedagógico invitando a reflexionar sobre temas a tratar en una próxima reunión o invitando a lanzar propuestas de mejora de la formación inicial para el próximo curso. Los temas que suscitan mayor participación son el comienzo de curso el día 7 de septiembre, la profesionalización de la dirección escolar y la consecuente evaluación de la función, o la oposición que los candidatos a la dirección encontraron en su proceso de selección.

En la provincia de Córdoba informa sobre cuestiones relativas a la formación el asesor de un Centro de Profesorado y el coordinador pedagógico. Los temas que se tratan en esta provincia también hacen referencia a necesidades de los directores y directoras como: el planteamiento de dudas sobre las tareas del curso, rotar los lugares de reunión para la formación, valoran positivamente las reuniones conjuntas

de varios Grupos de Trabajo, cómo recoger las ausencias al puesto de trabajo por asistir a la formación, el programa e-twining, o cuestiones relativas al suministro de medicinas al alumnado. Cuestiones relativas a la formación son la valoración positiva del ejercicio de la tutela por parte de tutores y tutelados, y la posibilidad de convertir los Grupos de Trabajo en permanentes.

En la provincia de Granada hay doce entradas del coordinador pedagógico informando sobre cuestiones relativas a la formación. Los temas que más interés suscitan en esta provincia son: la propuesta de mayor reducción horaria por cargo directivo, la disciplina en primaria y las razones que indujeron a los nuevos directores y directoras a presentarse a la dirección escolar.

En la provincia de Huelva sólo hay una entrada de un asesor de Centro de Profesorado en la que informa de cuestiones relativas a la formación y cinco respuestas a dos entradas o debates. El tema que suscita mayor interés es la fragmentación de las tareas del director o directora.

La provincia de Jaén recoge cinco entradas de un asesor de Centro de Profesorado en las que informa de cuestiones relativas a la formación. El tema que suscita mayor interés es la muerte de una maestra en accidente de tráfico cuando iba del colegio a casa. Los participantes consuelan con sus mensajes a la persona que inicia el debate. Los miembros de la plataforma provincial se presentan en el foro y también participan en temas como el Plan de autoprotección, la idea de crear una plataforma definitiva cuando termine la formación, y cómo controlar los debates en los claustros. Todos secundan la idea de crear una plataforma permanente para el intercambio de información y opiniones.

En la provincia de Málaga hay dos entradas del coordinador pedagógico animando a la participación compartiendo las actividades que se organizarán en los centros en la última semana del primer trimestre. Otros temas que suscitan interés son: el cobro del comedor escolar, la dotación económica de los centros para realizar inversiones, actividades para profesorado mayor de 55 años y una posible póliza de seguros para los centros docentes.

En la provincia de Sevilla hay tres entradas de una persona que informa sobre cuestiones relativas a la formación. La participación en los foros es considerable y también los temas que se debaten: cómo manejar un claustro sin que surja la crispación, cómo elaborar la agenda de un directivo, el uso del blog escolar, cómo elaborar el Proyecto Educativo de un centro, la coordinación en los centros, el comienzo del curso el 7 de septiembre, las ausencias y permisos al puesto de trabajo, razones por las que se presentaron a la dirección, el borrador del Reglamento Orgánico de los centros, el exceso de trabajo que supone la formación, la normativa, sustituciones del personal de administración y servicios, y la participación e innovación en los centros.

En definitiva, la participación en los foros consideramos que depende muy fundamentalmente de la dinamización de las personas responsables de toda o parte de la formación inicial de directores y directoras, es decir, coordinación pedagógica y

asesores y asesoras de formación. También los tutores y tutoras pueden iniciar debates.

Respecto a los temas que más interés suscitan son fundamentalmente los que tienen que ver con la gestión del centro, como ocurre con la elaboración del Plan de autoprotección o el plan de refuerzo educativo. Preocupa también la configuración del equipo directivo. Hay muy pocas entradas relativas a la formación, sin embargo, cuando se piden opiniones de forma sistemática en cada ponencia, como en el caso de la provincia de Almería, los directores y directoras suelen participar.

VII.4.8. INFORME POR PROVINCIAS

A) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA

En la provincia de Almería se comienza la planificación de la formación partiendo del análisis de las memorias y de las propuestas de mejora del curso anterior; se convoca una reunión en la que participan el coordinador provincial de formación, el coordinador pedagógico, el director del CEP que se va a responsabilizar de la formación inicial de los directores y directoras a nivel provincial, y los asesores y asesoras de formación responsables de dicha formación inicial. En esta reunión el coordinador pedagógico presenta el diseño de formación inicial previsto para el curso (Cuest.6).

> Es ahí donde se terminan de perfilar las actividades, se proponen personas para ponencias, se temporaliza, etc. Queda definida la actividad que posteriormente se presenta a la Comisión Provincial de Evaluación de la formación inicial para la dirección.

Las modalidades de formación son las previstas en la Orden de 20 de junio de 2007 y se desarrollan en torno a los cuatro módulos propuestos desde la Consejería de Educación, procurando siempre conseguir una formación teórico-práctica, a través del tratamiento teórico de las cuestiones que afectan a la práctica diaria de la dirección.

La parte teórica se desarrolla mediante las siguientes actividades:

- Jornadas iniciales. Tienen lugar al comienzo del curso escolar y sirven para presentar el marco legislativo en el que debe desenvolverse la tarea directiva, conocer las competencias y la gestión de cada uno de los servicios de la Delegación de Educación y manejar la parte virtual del curso en la plataforma moodle.
- Sesiones presenciales de debate. Cinco sesiones sobre cinco temas básicos en el ejercicio de la función directiva contextualizados y temporalizados con la parte práctica. De cada una hay que realizar una reflexión y subirla a la plataforma en forma de tarea
- Jornadas Provinciales para equipos directivos. Son jornadas para todas las directoras y todos los directores de la provincia. De obligada asistencia para quienes están haciendo las prácticas. Este curso han versado sobre la formación del profesorado.

- Participación en los foros abiertos en la plataforma virtual, tanto para solicitar ayuda, reflexionar sobre un tema o aportar soluciones a un compañero o una compañera.

El programa para el curso 2008/2009, recogido de la plataforma virtual de la provincia de Almería, fue el que figura en el Cuadro VII.15:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
19 de noviembre de 9:30 a 20:30 (Cep Cuevas - Olula)	Presentación de la Plataforma moodle y de los contenidos del curso. Legislación Básica y su repercusión en la vida del centro. Organización de la Administración Educativa
16 de diciembre (3 horas) (Cep de Almería)	Elaboración del Proyecto educativo del centro en el marco de la LOE y la LEA. José Gabriel González Vázquez.
3 de febrero (3 horas) (Cep de Almería)	Las competencias para el ejercicio de la dirección. Ponente: Joan Teixidó Saballs. Universidad de Gerona
11 de marzo (3 horas) (Cep de Almería)	La coordinación pedagógica desde la perspectiva de las relaciones personales y habilidades sociales para la dirección. Ponente: Julián López Yáñez. Universidad de Sevilla
22 de abril (3 horas) (Cep de Almería)	La convivencia en el centro escolar, dinamización y estrategias de actuación desde la dirección. Ponente: Juan Carlos Torrego Seijó. Universidad de Alcalá de Henares
11 de mayo de 2009 (3 horas) (Cep de Almería)	La evaluación, innovación y los planes de mejora. Ponente: Sebastián González Losada. Universidad de Huelva.
28 de enero de 2009 de 9:30 a 20:30 (Cep de Almería)	Jornadas provinciales: La Formación del profesorado Ponente: Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla Experiencias de buenas prácticas de formación en Centros de la provincia

Cuadro VII. 15. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Almería.

La parte práctica del Programa de Formación Inicial se organiza en torno a los Grupos de Trabajo, constituidos desde el mes de junio y a las tutorizaciones. Las sesiones de éstos se celebran cada tres o cuatro semanas con propuestas definidas de orden del día, aunque se pueden incorporar otros temas a propuesta de miembros. Los miembros de cada grupo están tutelados por una única persona, quien dinamiza cada sesión, el tutor o tutora, que a su vez ejerce de coordinador del debate y los dirige, no sólo en estas sesiones, sino en el resto de actividades. Forman parte de los Grupos de Trabajo del Centro del Profesorado para dar una cobertura legal y organizativa a la sesión, siendo uno de los miembros el coordinador o coordinadora del grupo y el encargado de levantar acta y dejar una copia de ésta en el CEP. El orden del día definido está siempre en función de las tareas previstas en esa época del año en el ejercicio de la dirección. Las propuestas por las directoras y los

directores se canalizan a través de las sesiones de estos Grupos de Trabajo y tienen relación con las necesidades que surgen en el trabajo diario de la dirección.

Cada tutora o tutor mantiene contacto permanente con sus tutelados y tuteladas personalmente y a través de la plataforma, que también se utiliza para reforzar la parte teórica. Las personas en formación participan, asimismo, en diversos foros divididos por temáticas: general, Grupo de Trabajo, ponencias y otros de interés. Este año han trabajado especialmente el tema de la formación del profesorado.

El programa de los Grupos de Trabajo, según se recoge en la plataforma virtual para el curso 2008/2009 fue el que figura en el Cuadro VII.16:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
22 de octubre de 2008	**Sesión inicial.** Presentación. Análisis de las actuaciones llevadas a cabo desde el comienzo de curso: estructuración del curso, calendario de actuaciones, elaboración de documentos planificadores, protocolos de funcionamiento. Plan de calidad y mejora.
12 de noviembre	**Segunda Sesión**. Pruebas de Diagnóstico. Análisis de resultados y plan de actuación después de detección de necesidades. Plan de Evaluación Interna. Plan de Autoprotección. Plan de formación en centro.
10 de diciembre	**Tercera sesión**. Resultados de la primera evaluación, y evaluación y modificación del PAC. Plan de Evaluación del proceso de formación. Atención a la diversidad.
14 de enero de 2009	**Cuarta Sesión** Análisis de problemas de convivencia, absentismo, infraestructuras, dotaciones, relaciones con las administraciones e instituciones, padres y madres, trabajos con órganos colegiados
18 de febrero de 2009	**Quinta sesión**. Preparación del proceso de escolarización. Análisis de la marcha del curso, desarrollo del PAC, funcionamiento del equipo directivo, preparación de la segunda evaluación.
25 de marzo de 2009	**Sexta sesión.** Proceso de matriculación. Evaluación y segunda revisión del PAC
15 de abril de 2009	**Séptima sesión.** Análisis de la segunda evaluación, consecuencias para el final de curso. Proyecciones. Primeros estudios de la organización del curso 2009/10 y estrategias de cambio e innovación
6 de mayo de 2009	**Octava sesión.** El final de curso. Procesos finales, calendario, organización de pruebas, estructura de la memoria y recogida de información. Memoria de las directoras y directores

Cuadro VII.16. Programa de los Grupos de Trabajo en Almería.

Los tutores y tutoras de esta provincia la medida que más valoran para mejorar los Grupos de Trabajo es *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, con una media de 3,00. Los directores y directoras valoran más *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo,* con una media de 3. Estos últimos prefieren por tanto que antes de elaborar el Plan se tengan en cuenta sus necesidades individuales.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (ALMERÍA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,17	2,00
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,00	2,29
Levantar acta de las sesiones	1,67	1,00
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,50	2,43
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,83	3,00
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	3,00	2,86

Tabla VII.106. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Almería

Las funciones que manifiesta asumir el coordinador provincial de formación en el proceso, son las recogidas en la Orden de 20 de junio de 2007 (Cuest. 1); las asesoras de formación señalan por su parte tener una implicación total en el proceso, coordinado a nivel provincial, en cuanto a la planificación, propuestas de ponentes, organización de las Jornadas y seguimiento de la formación. Señalan igualmente mantener una buena coordinación con el coordinador pedagógico (Cuest. 14 y 15). Respecto al coordinador pedagógico, en la valoración que los directores y directoras hacen de sus funciones, alcanza la máxima puntuación en *Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras*, con una media de 2,71. La media total de sus funciones es de 2,52, a caballo por tanto entre *Bastante conseguido* y *Muy conseguido.* Entendemos por tanto un alto grado de satisfacción con la coordinación pedagógica en esta provincia.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (ALMERÍA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo, en coordinación con los CEP	2,57
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo	2,43
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,71
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	2,43
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	2,43
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,57
Participación en la plataforma online	2,57
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,43
MEDIA DE FUNCIONES	2,52

Tabla VII.107. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Almería

A la formación inicial de directores y directoras en Almería puede asistir todo el equipo directivo, excepto a las Jornadas, que sólo pueden asistir dos miembros por

centro (Cuest. 6). La participación de otros miembros del equipo parece ser habitual, fundamentalmente en los Grupos de Trabajo, siendo más común la incorporación de los jefes de estudio en los debates, y menos la de los secretarios (Cuest. 14). Los tutores, tutoras, directores y directoras encuestados se muestran unánimemente partidarios de que todo el equipo directivo asista a la formación inicial.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	0%	100 %	0 %
Directores/as	0%	100 %	0 %

Tabla VII.108. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Almería

Existe unanimidad en los encuestados respecto a las necesidades manifestadas por los directores y directoras en formación, versando éstas sobre cuestiones relacionadas con el trabajo diario en la dirección escolar. Los temas que apunta el coordinador pedagógico son: convivencia, relaciones con la familia y los compañeros, falta de autoestima, organización y planificación, así como modelos de evaluación del centro (Cuest. 6). Estas necesidades son satisfechas a través de los Grupos de Trabajo, que se orientan en función de ellas, *siguiendo un guión consensuado entre el coordinador provincial y las asesorías y a la plataforma* (Cuest.15).

Las necesidades de formación manifestadas por los directores y directoras son diferentes según la etapa educativa del centro que dirigen, siendo éstas más generales en el caso de primaria y centradas fundamentalmente en la convivencia en el caso de educación secundaria. Estas necesidades se satisfacen a través de los Grupos de Trabajo, siendo el tutor participante en el grupo de la misma etapa educativa que el resto de directores y directoras en prácticas (Ent. 2).

La actividad mejor valorada en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Almería, según los responsables de organizar la formación, es la relación de tutela (Ent. 2, Cuest. 1, 14,15).

La selección de los tutores y tutoras es realizada por el coordinador provincial y el coordinador pedagógico, siguiendo criterios de proximidad geográfica y etapa educativa (Ent. 2).

Dichos tutores asisten, junto a sus tutelados a todas las actividades, manteniendo previamente a principio de curso una reunión donde planifican las sesiones de los Grupos de Trabajos con las temáticas; posteriormente tienen reuniones periódicas de coordinación. Igualmente se coordinan con el coordinador pedagógico a través de las sesiones presenciales, además de mantener contacto telefónico.

La valoración que a su vez hacen los directores y directoras de sus tutores y tutoras en la provincia de Almería se recoge en la Tabla VII.109:

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (ALMERÍA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,71
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,83
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,57
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,71
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,86
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,86
MEDIA	2,76

Tabla VII.109. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Almería

Observamos que efectivamente todas las funciones de los tutores y tutoras son altamente valoradas; el mayor valor, coincidiendo en 2,86, lo consiguen la *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación* y la *Elaboración del informe de valoración como director o directora tutelado o tutelada.*

Respecto a las competencias directivas trabajadas en la provincia de Almería, según los directores y directoras formados, los datos se recogen en la gráfica adjunta:

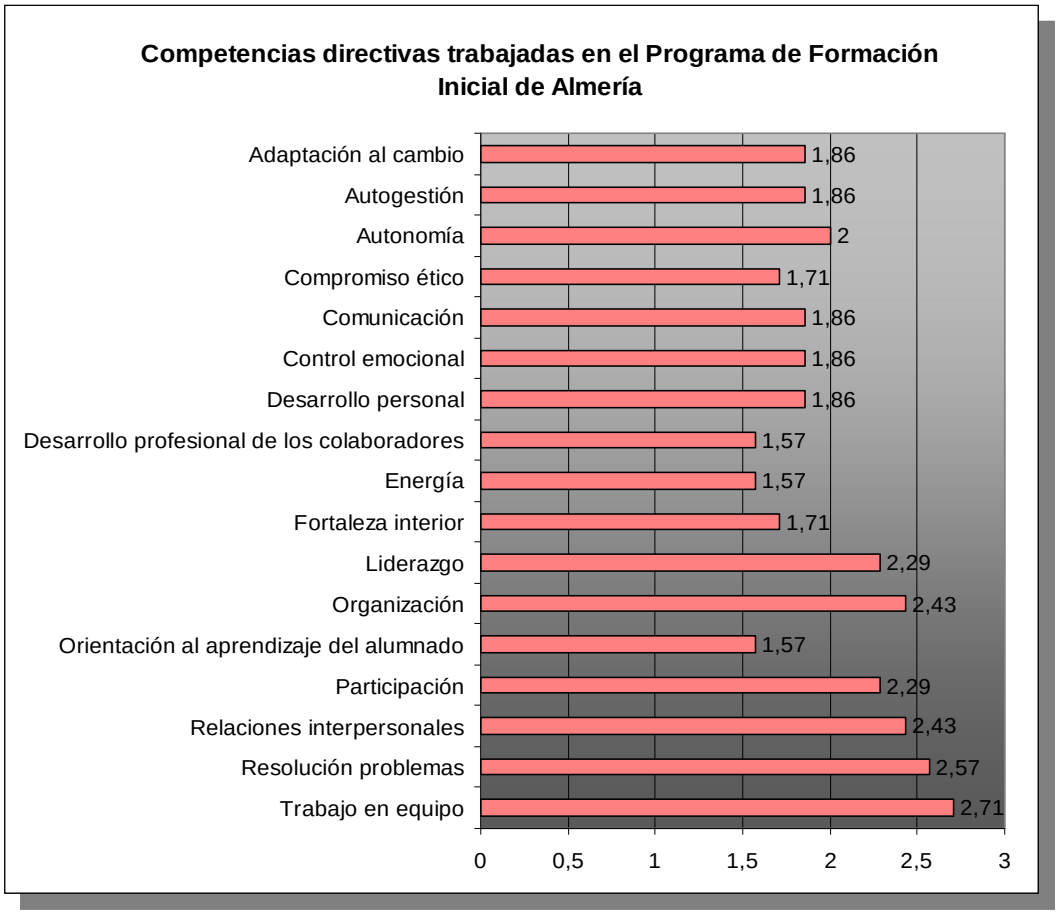


Gráfico VII.17. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Almería

Los directores y directoras de la provincia de Almería destacan como las competencias más importantes en el programa de formación recibido: el *Trabajo en*

equipo (media de 2,71), la *Resolución de problemas* (media de 2,57) y la *Organización y Relaciones interpersonales* (2,43). Las menos importantes fueron *Energía, Desarrollo profesional de los colaboradores* y *Orientación al aprendizaje del alumnado,* las tres con un valor de (1,57). Todas las competencias, sin embargo superan la media de la escala.

Entre los responsables de la formación, las personas encuestadas coinciden en manifestar dos competencias como las más importantes en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Almería, siendo éstas la *Resolución de problemas* y las *Relaciones interpersonales* (Ent. 2, Cuest. 14 y 15).

Los contenidos de la formación inicial que manifiestan las asesoras encargadas de la formación inicial de directores y directoras como más importantes son: *Legislación básica, Modelos de organización de centros, Modelos de dirección, Gestión de recursos humanos, materiales y funcionales, Sistema relacional, Clima organizacional, Elaboración de documentos*, así como *Estrategias y técnicas para resolver conflictos* (Cuest. 14 y 15).

Los directores y directoras hacen su valoración de los contenidos recogidos en la Orden de 20 de junio de 2007, señalando que los que más le han servido son: La *Organización del centro escolar* (media 2,57), *Respuestas organizativas al tratamiento de conflictos (2,43)*, *Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar* (media de 2,14), y *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar* (2,14). Lo que menos les ha servido parece ser la *Dimensión político-institucional de la enseñanza* (1,00).

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN (ALMERÍA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,00
Proyección normativa de la enseñanza escolar	2,00
La organización del centro escolar	2,57
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,86
Los sujetos escolares	1,57
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,43
La dirección como construcción de sentido	1,86
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	2,14
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	2,43
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	2,00
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	2,14
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,71
Media valoración utilidad contenidos	1,89

Tabla VII.110. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Almería

Los directores y directoras encuestados consideran que los objetivos de la formación están bastante conseguidos en esta provincia, asignándole una media global de 2,11. El que más destaca es *Compartir buenas prácticas con compañeros y*

compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección, con una media de 2,43. Consideramos que la media del objetivo confirma la importancia de los Grupos de Trabajo y la tutela para el intercambio de buenas prácticas, además de otras experiencias a través de debates en las ponencias. Se considera menos conseguido *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar,* desde la atención a sus problemas, con una media de 1,86. Sólo este último objetivo puntúa con una media inferior al *Bastante conseguido*.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (ALMERÍA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	2,14
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,86
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,43
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	2,00
MEDIA OBJETIVOS	2,11

Tabla VII.111. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Almería

En los foros de Almería el coordinador pedagógico interviene en catorce entradas aportando información sobre el Programa de Formación Inicial o iniciando debates. Pensamos que este dato da lugar a que en la plataforma se reflexiones sobre temas de interés para los directores y directoras como la elaboración del Plan de Atención a la diversidad, o el programa de tránsito de primaria a secundaria, o las comisiones que se han de incluir en el plan Anual. También permite la reflexión sobre los temas tratados en la formación como es el caso de las ponencias sobre competencias directivas, coordinación en los centros a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Innovación y Evaluación.

La formación inicial se evalúa a través de una memoria que se les pide a las directoras y directoras donde tienen que valorar la formación recibida, así como el proyecto presentado y proponer modificaciones en el mismo en base a la formación recibida.

Las percepciones de los organizadores y organizadoras de la formación sobre los puntos fuertes de esta formación inicial en Almería abarcan aspectos muy diferentes: coordinación y trabajo en equipo de las personas responsables, estrategias formativas diversificadas (Ent. 2,Cuest. 6), la relación de tutela, Grupos de Trabajo, la relación profunda que se establece entre la teoría y la práctica, relacionados siempre con las tareas de la dirección en cada momento del curso (Cuest. 14); atención muy personalizada a las personas en formación, temáticas de formación muy actualizadas, integración de actividades para todo el equipo directivo, contextualización de la formación (Cuest. 15), así como la voluntad de crear una red profesional de formación. Destacan una vez más los Tutores y Grupos de Trabajo como pilares fundamentales en la formación.

B) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ

En la provincia de Cádiz, tras la revisión de las memorias presentadas por los directores y directoras formados el curso anterior, se elabora el diseño de la formación inicial para los nuevos directores y directoras en prácticas; el contenido de la formación es propuesto por el coordinador pedagógico y adaptado en una sesión de trabajo en la que participan el propio coordinador y los asesores y asesoras responsables en cada CEP de la provincia (Cuest. 7, 16,17). Se consensúa de esta manera una formación a nivel provincial que responde a las directrices marcadas por la Consejería de Educación.

Las modalidades de formación, tal y como recoge la Orden de 20 de junio de 2007 son: ponencias, Jornadas regionales, Grupos de trabajo coordinados por un director o directora que ejercerá de tutor o tutora, y la plataforma online, buscándose siempre la interrelación entre los contenidos tratados en cada modalidad (Cuest. 7).

La formación inicial de directores y directoras para el curso 2008/2009 comienza el diecinueve de noviembre de 2008, día en que tiene lugar la presentación de la propia formación, y va alternando ponencias, con sesiones de los Grupos de Trabajo y participación en la plataforma moodle. El programa, extraído de la plataforma provincial, se recoge en el Cuadro VII.17:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
Día 19 de noviembre de 2008	Ponencia *Planificación de la tarea directiva y la organización escolar*
Del día 19 de noviembre de 2008 al 15 de enero de 2009	Dos sesiones de Grupos de Trabajo
	Participación en la plataforma moodle
15 enero de 2009	Ponencia, incluyendo conclusiones y respuestas del trabajo anterior.
	Ponencia *Liderazgo y coordinación pedagógica*
Entre el 15 de enero de 2009 y el 5 de marzo de 2009	Dos sesiones de Grupo de Trabajo
	Participación en la Plataforma moodle
5 de marzo de 2009	Ponencia incluyendo conclusiones y respuestas del trabajo anterior
	Ponencia *Evaluación y procedimiento administrativo*
Entre el 5 de marzo de 2009 y el 22 de abril de 2009	Dos sesiones de Grupo de Trabajo
	Participación en la Plataforma moodle
22 de abril de 2009	Ponencia incluyendo conclusiones y respuestas del trabajo anterior
	Mesa redonda con directores y directoras de reconocido prestigio
	Conclusiones de la formación

Cuadro VII.17. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Cádiz

Nos parece significativo destacar que en esta provincia de los cuatro ponentes que participan, según consta en la plataforma virtual, tres de ellos son Inspectores de educación, siendo el cuarto el coordinador pedagógico de la provincia.

Por otra parte, en esta provincia *El papel de Asesor es el de organizar toda la formación: ponentes, fechas, lugar, y junto con el coordinador-a pedagógico*

seleccionar los temas a tratar, y al mismo tiempo supervisar, apoyar, aportar documentos, textos etc, al trabajo que se realiza en el grupo de trabajo (Cuest. 16).

Una vez establecido el cronograma de actividades se mantiene la coordinación entre los asesores responsables de cada CEP y el coordinador pedagógico (Cuest. 7):

> Los asesores de los CEPs y yo tenemos reuniones periódicas de coordinación (al menos cuatro durante el curso escolar), además tenemos una continua relación a través del correo electrónico y nos vemos en todas las sesiones presenciales

Además de estas sesiones, los asesores de los CEPs mantienen otras reuniones para tratar cuestiones burocráticas del proceso de formación en las que no participa el coordinador. Manifiestan por otra parte que no existe coordinación de asesores a nivel interprovincial o regional (Cuest. 16, 17).

> Existe un buen nivel de comunicación con mis compañeros de los otros CEPs de la provincia y la relación es fluida por correo electrónico, teléfono y personalmente por lo que la organización, como la de otras actividades es fácil y fluida. El coordinador pedagógico ha realizado muy bien su tarea y existe una estupenda relación con él. El coordinador de Formación nos posibilita las reuniones que son necesarias y realiza las gestiones precisas (Cuest. 17).

La comunicación pues, fácil y fluida entre los principales agentes responsables de la formación inicial de los directores y directoras en la provincia de Cádiz, parece ser un elemento a favor de la misma.

Los directores y directoras de la provincia de Cádiz valoran el grado de cumplimiento que de sus funciones consiguió el coordinador pedagógico de esta provincia, alcanzando éste su máxima puntuación en la *Participación en la plataforma online* con una media de 2,69. La puntuación más baja es la *Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela,* con una media de 1,90.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (CÁDIZ)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo, en coordinación con los CEP	2,19
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo	2,19
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos Directores y Directoras	2,44
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	1,95
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	1,90
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,52
Participación en la plataforma online	2,69
Participación en la evaluación de los Directores y Directoras en formación	2,11
MEDIA DE FUNCIONES	2,25

Tabla VII.112. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Cádiz

En esta provincia la formación inicial está dirigida a las personas que ejercen el cargo de director o directora de los centros y que están en su año de prácticas,

aunque paralelamente se ha organizado un curso de *Actualización en función directiva* dirigido a otros directores y resto de miembros de los equipos directivos (Cuest. 7). Los tutores, tutoras, directores y directoras encuestados consideran, sin embargo, que la formación inicial habría de ir dirigida a todo el equipo directivo; esta opinión está cercana al 100% en el caso de los directores y directoras, que al estar empezando, posiblemente sientan más esta necesidad.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	14,3 %	85,7 %	0,0 %
Directores/as	3,6 %	96,4 %	0,0 %

Tabla VII. 113. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Cádiz

No se ha realizado una detección de necesidades de formación de los directores y directoras en formación; en el diseño sólo se tienen en cuenta las sugerencias de las personas formadas durante el curso anterior.

> Realmente no han trasladado ninguna demanda formativa (aunque tampoco se les ha preguntado). En el foro de la plataforma Moodle de los directores en prácticas de Cádiz hay un mensaje de un director que pide que la formación sea más cercana a la realidad diaria de los centros: Séneca, matriculación, memoria anual… (Cuest. 7)

Los Grupos de Trabajo se utilizaron para resolver dudas o problemas que pudieran encontrar los directores y directoras en su centro, estableciéndose media hora para ello en cada sesión de trabajo. Se les recomendó además que las reuniones las celebraran rotando por los distintos centros de cada miembro del grupo.

> Hay cuatro que lo han hecho o bien en el mismo centro siempre, normalmente el del coordinador, o bien en el centro de profesorado. Pero nueve sí lo han hecho rotando por los demás centros y todos dicen que les enriquece mucho ver cómo funcionan otros centros porque ven cosas que están funcionando bien y dicen *en el mío es posible que esto también funcione* y cosas que te dicen *a mi esto no me ha funcionado* y te dicen *pues a mi sí y yo lo hago de esta manera (Ent. 3).*

Para resolver las diferencias que pudieran surgir como consecuencia de la etapa educativa del centro del director o directora en formación, los Grupos de Trabajo se constituyen por etapa educativa y zona geográfica (Ent. 6).

Los tutores y tutoras de Cádiz, así como los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009, coinciden en señalar como medida más importante para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo*, con una media de 2,86 y 2,88 respectivamente.

Todas las medidas propuestas superan el *Bastante importante.*

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (CÁDIZ)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,29	2,00
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,71	2,35
Levantar acta de las sesiones	2,29	2,13
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,71	2,56
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,86	2,88
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,71	2,78

Tabla VII.114. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Cádiz.

Al frente de los Grupos de Trabajo se halla un director o directora responsable de ejercer la tutela de los miembros del grupo, cuyo papel se considera fundamental en la formación.

> La selección de las personas que ejercen la tutela hasta ahora la ha realizado el Delegado Provincial de Educación, a raíz de las orientaciones que ha apartado el Servicio de Ordenación Educativa que ha consultado para ello al Servicio de Inspección. En definitiva, la ha hecho el Inspector responsable del área estructural de evaluación (Cuest.7).

La selección correcta del tutor o tutora se propone como la mejor forma de mejorar la relación de tutela, manifestándose además unánimemente que en dicha selección deben participar los asesores y asesoras de formación junto al coordinador pedagógico. Se propone además que al tutor o tutora seleccionado se le permita renunciar a dicha tarea, así como que en el momento de la selección se le dé información precisa sobre su cometido (participar en las actividades de formación presencial, coordinar un Grupo de Trabajo, participar en la plataforma on-line) y compensación económica (Cuest. 7, 17). Algún asesor manifiesta la necesidad de adelantar la asignación de tutores para que a comienzos de curso, en momentos de especial dificultad para las nuevas direcciones, puedan encontrar ayuda (Cuest. 16).

La valoración que hacen de la tutela los directores y directoras de Cádiz se recoge en la Tabla VII.115:

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (CÁDIZ)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,30
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,59
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,17
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,04
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,54
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,65
MEDIA DE FUNCIONES	2,38

Tabla VII.115. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Cádiz

Las funciones que más destacan son la *Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado* con una media de 2,65 y la *Participación o coordinación de su Grupo de Trabajo*, con una media de 2,59. Todas se consideran por encima de *Bastante conseguidas.*

Con todo lo anterior, el coordinador pedagógico manifiesta tener problemas en la asignación de tutores a los directores y directoras en prácticas cuyos centros son de educación infantil, conservatorios de música o escuelas oficiales de idioma, por no encontrar número suficiente de compañeros para establecer Grupos de Trabajo de la misma etapa educativa (Ent. 3).

Las competencias para la dirección escolar que se priorizan en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Cádiz, según los organizadores y organizadoras de la formación, son: *Resolución de problemas* y *Organización,* seguidas muy de cerca por las *Relaciones interpersonales* y el *Liderazgo* (Ent. 3, Cuest. 16, 17). La gráfica refleja la percepción de directores y directoras formados:

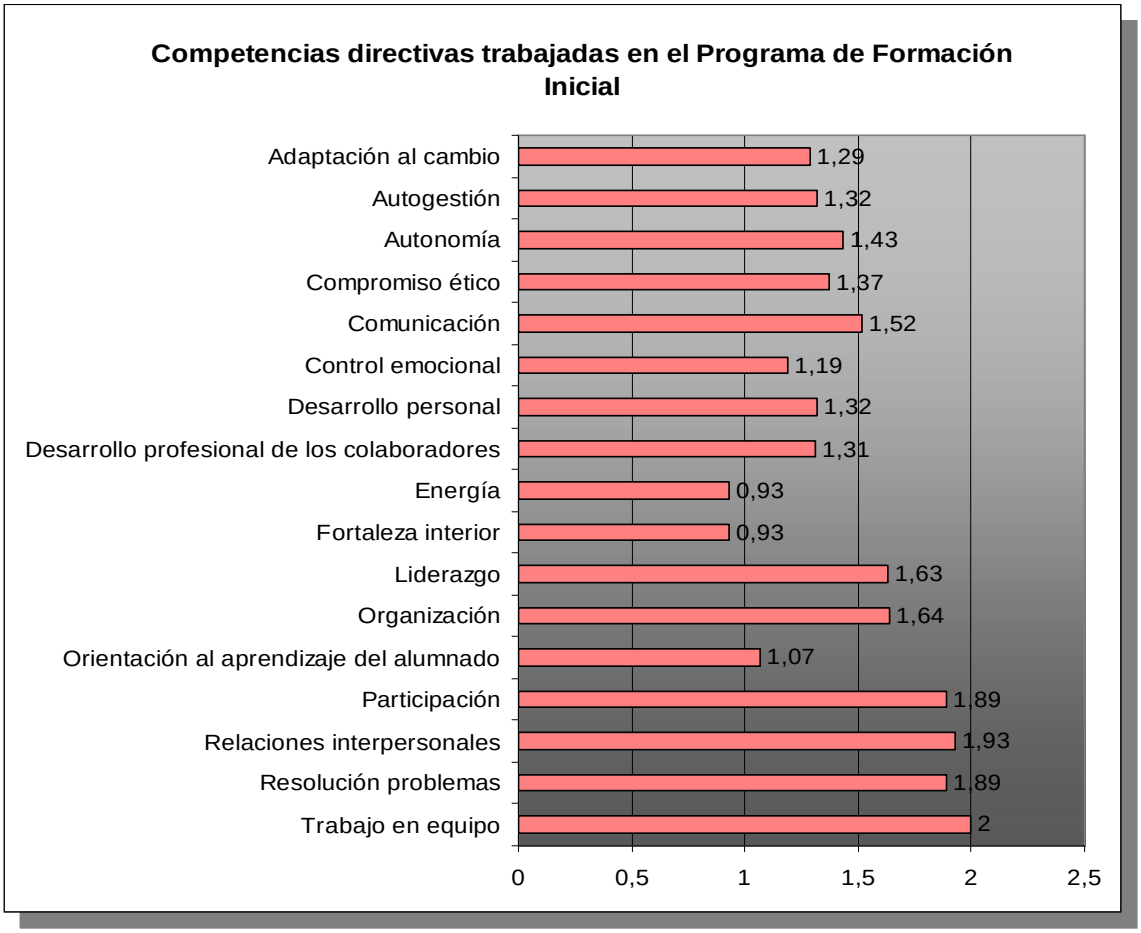


Gráfico VII.18. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Cádiz

Los directores y directoras encuestados y encuestadas consideran que las competencias que más importancia tuvieron en su programa fueron el *Trabajo en equipo* (media de 2,00), las *Relaciones interpersonales* (1,93), la *Resolución de*

problemas y la *Participación* (ambas 1,89), la *Organización* (1,64) y el *Liderazgo* (1,63). Los datos coinciden con los de los organizadores y responsables.

Los asesores y asesoras coinciden en señalar como contenidos más importantes de los trabajados: *Legislación básica, Sistema relacional y Clima organizacional*. Otros contenidos trabajados son: *Modelos de organización de centros, Gestión de recursos humanos y funcionales, Técnicas de planificación de centros, Resolución de conflictos y Dinamización de centros*. Por su parte la valoración que los directores y directoras hacen de la utilidad de los contenidos trabajados en la formación, se recoge en el cuadro adjunto:

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN (CÁDIZ)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,11
Proyección normativa de la enseñanza escolar	1,86
La organización del centro escolar	1,57
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,29
Los sujetos escolares	1,23
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,08
La dirección como construcción de sentido	1,12
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	1,64
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	1,48
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	1,33
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,19
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,15
VALORACIÓN MEDIA DE LA UTILIDAD DE LOS CONTENIDOS	1,34

Tabla VII.116. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Cádiz.

Solamente tres contenidos puntúan por encima de 1,5 y por tanto se consideran útiles. Nos resulta difícil discriminar si esa baja utilidad pudiera ser debida a que esos contenidos no fueron tratados en el programa, o que realmente no les son útiles tal y como se trabajaron. El contenido que más les ha servido es *La proyección normativa de la enseñanza escolar* (1,86). Además del anterior, los otros dos contenidos que superan la media de la escala son: *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar (1,64) y La organización del centro escolar (1,57).* Los encuestados y encuestadas señalan que los contenidos que menos les han servido son: *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano* (media de 1,08), *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* (1,11) y *La dirección como construcción de sentido* (media de 1,12).

Los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009 valoran el grado en que la formación recibida contribuyó a conseguir los objetivos de la formación inicial, alcanzando una media global de 1,51. Sin embargo, de los cuatro objetivos del Programa de Formación, los encuestados consideran que tres de ellos no fueron suficientemente conseguidos. Una vez más el objetivo más valorado es *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,25. El objetivo que tiene una valoración más baja es *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas,* con un valor de 1,07.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (CÁDIZ)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,43
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,07
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,25
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	1,29
MEDIA OBJETIVOS	1,51

Tabla VII.117. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Cádiz.

En los foros de esta provincia hay alguna entrada del coordinador pedagógico invitando a reflexionar sobre temas a tratar en una próxima reunión o invitando a lanzar propuestas de mejora de la formación inicial para el próximo curso. Los temas que suscitan mayor participación son el comienzo de curso el día 7 de septiembre, la profesionalización de la dirección escolar y la consecuente evaluación de la función, o la oposición que los candidatos a la dirección encontraron en su proceso de selección.

En esta provincia no existe unanimidad en los considerados puntos fuertes de la formación inicial de directores y directores, sin embargo, mencionar cada uno de ellos puede darnos una idea de todo lo destacable:

- El Grupo de Trabajo ya que permite dar respuesta a las cuestiones que *angustian* a los nuevos directores. En algunas localidades de la provincia hay reuniones periódicas de directores y directoras para puestas en común sobre cuestiones de su interés (Cuest. 7, 17).
- Deseos de los nuevos directores de formarse y la disposición de la Administración a facilitárselo (Cuest. 18).
- Mayor conciencia de la necesidad de formarse (Cuest. 18).
- Mejora de la interrelación entre los tres ámbitos de formación: presencial, grupos de trabajo, plataforma online (Cuest. 7)

- Se han llenado de contenido las sesiones de los Grupos de Trabajo a través de tareas que los ponentes de las sesiones presenciales plantean para dichos grupos (Cuest. 7).
- Se ha involucrado a más directores tutores (Cuest. 7).
- Sesiones de coordinación a nivel regional (Cuest. 7).

Son pocos los puntos débiles localizados en esta formación inicial para la dirección escolar:

- Tratar de continuar en la misma línea de trabajo algún curso más (Ent. 3, Cuest. 7)
- Tener que realizar la formación en momentos con mucha carga de trabajo en los centros (Cuest. 17).

La solución al primer punto débil es sencilla y avanza en la línea manifestada de forma mayoritaria por los coordinadores pedagógicos de mantener dicha coordinación por un periodo de unos cuatro años, coincidiendo con el establecido para la dirección escolar. Recordemos que esta propuesta también fue la más valorada por los tutores y tutoras de toda Andalucía (un 29%) y por los directores y directoras (un 27%). La respuesta al segundo ya se ha iniciado desde la propia Consejería de Educación, como apuntaba un asesor en su cuestionario, adelantándose la formación inicial para el próximo curso con un periodo de formación anterior al nombramiento, en el mes de junio del año de la selección.

C) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

El coordinador pedagógico en la provincia de Córdoba ha ido cambiando cada año hasta el curso 2008/2009, sin embargo la persona que ocupa el cargo durante este curso, se mantendrá también para el curso 2009/2010 (Ent. 4). Su percepción es que lo ideal sería un ejercicio del mismo por un periodo de tres, cuatro años, coincidiendo con los de ejercicio de la dirección tras la LOE (2006). El último año debería permitir el traspaso de funciones con su sucesor. Ya hemos hablado de que tutores y tutoras y directores y directoras de toda Andalucía establecen en 4 años el periodo de ejercicio máximo de la coordinación pedagógica. Un porcentaje muy bajo piensa que debería ejercerse por un año.

En la percepción que los directores y directoras encuestados tienen del cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico que, como hemos señalado, está en su primer año de ejercicio del cargo de coordinador destaca su *Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela* con una media de 1,93. Hemos de señalar que en este caso la selección la realizó la coordinación provincial de formación con el asesoramiento de los Centros de Profesorado (Cuest. 8), aunque este dato no necesariamente ha de ser conocido por las personas en formación, que sí en cambio conocen que según la Orden de 20 de junio de 2007, los coordinadores o coordinadoras pedagógicos deben participar en dicha selección. La función menos valorada es la *Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela,* con una media de 1,71.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (CÓRDOBA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo, en coordinación con los CEP	1,90
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo	1,81
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	1,81
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	1,71
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	1,93
Realización del seguimiento del programa de formación online	1,84
Participación en la plataforma online	1,78
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	1,76
MEDIA DE FUNCIONES	1,82

Tabla VII.118. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Córdoba

En la provincia de Córdoba para la organización del proceso de formación inicial de directores y directoras se tienen en cuenta las aportaciones de la coordinación provincial de formación, los asesores de los Centros de Profesorado, que en esta provincia son los tres hombres y directores además de tales centros, así como el coordinador pedagógico, de esta forma la planificación se consensúa entre todos ellos.

> En la organización del proceso de formación se recogen las propuestas tanto de la coordinación provincial, de los directores de los CEPs y del coordinador pedagógico, pero siempre hemos deseado que para que dicha formación respondiese verdaderamente a las necesidades de este colectivo se escuchasen las propuestas del mayor número de directores y directoras en ejercicio (Cuest. 19).

Además de tener en cuenta la opinión de los directores y directoras expertos, también se tiene en cuenta la opinión de los nuevos directores y directoras (Cuest. 8) con objeto de conocer sus necesidades formativas. Por otra parte en los objetivos y contenidos de la formación se ha pretendido satisfacer *la normativa vigente en Andalucía, aunque entre las temáticas tratadas en las distintas sesiones de formación se ha buscado que el contenido y los ponentes de las mismas ayuden a los directores y directoras noveles en su trabajo cotidiano* (Cuest. 19).

Las modalidades formativas que se organizan son las recogidas en la Orden de 20 de junio de 2007: plataforma online, Grupos de Trabajo, tutorizados por un director o directora expertos, y ponencias, en este caso con el formato de Jornadas.

> Cada uno de estos módulos [12] incorpora unas sugerencias metodológicas y unos casos prácticos a resolver que son planteados a los directores y directoras en prácticas, con un plazo de entrega. Todo ello a través de la plataforma moodle establecida al efecto. En ella también existe un foro en el que los prácticos pueden plantear sus dudas sugerencias y experiencias para el enriquecimiento de todos.

> Además de esta formación online se han organizado dos jornadas formativas con ponencias de interés y mesas redondas. En el mes de abril se celebrará una nueva jornada de dos días de duración y, por último, tendrá lugar otra a nivel autonómica de cierre del proceso formativo.
>
> Todos los Directores y Directoras tienen que pertenecer a un grupo de trabajo en el que deben participar de manera activa.
>
> Por último, están encuadrados en grupos a cargo de un tutor o tutora, con reuniones periódicas de las que se levanta acta de los asuntos tratados. Normalmente se analizan y comentan los hechos más relevantes ocurridos en la gestión de los Directores y Directoras desde la última reunión habida con el tutor y éste les asesora en la resolución de los casos prácticos planteados (Cuest. 8).

La formación es básicamente para los directores y directoras, pero en las Jornadas de abril se invita a participar a un miembro del equipo directivo (Cuest. 8). Se argumenta que las dificultades horarias hacen imposible dirigir toda la formación al equipo directivo al completo (Cuest. 19). Uno de los encuestados manifiesta que la formación inicial sólo debe ir dirigida al director o directora:

> Yo entiendo que como formación inicial no, como formación luego permanente o continua es evidente que sí, pero yo entiendo que la formación inicial bastante complicada es y todavía no la tenemos suficientemente consolidada como para abrirlo a equipos directivos (Ent. 4).

Los tutores y tutoras, así como los directores y directoras formados durante el curso 2008/2009, manifiestan mayoritariamente que la formación inicial ha de ir dirigida a todo el equipo directivo. Fundamentalmente opinan así los directores y directoras.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores	28,6 %	71,4 %	0,0 %
Directores/as	5,0 %	90,0 %	5,0 %

Tabla VII.119. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Córdoba

Las Jornadas se organizan los miércoles, día en que los directores y directoras que participan del programa de formación parece que no ponen clases en su horario, para que las sesiones formativas no coincidan con las clases (Ent. 4).

La selección de ponentes la hacen fundamentalmente los asesores del CEP con experiencia de años anteriores, aunque el coordinador pedagógico interviene en la selección de ponentes que son directores o directoras de centros por tener mayor conocimiento sobre ellos (Ent. 4).

La formación se planificó atendiendo a las sugerencias y necesidades formativas de los asistentes.

> Quieren planteamientos eminentemente prácticos, con mesas redondas e intervenciones de personas expertas en las tareas directivas. Más concretamente les preocupan todos los asuntos relacionados con la responsabilidad judicial de sus actuaciones; habilidades sociales y liderazgo; atención al menor; plan de autoprotección del centro educativo; casuísticas relacionadas con los permisos y licencias del profesorado; la convivencia en los centros; etc (Cuest. 8).

Lo anterior queda reflejado en la temática que se trata en las Jornadas formativas, con un claro predominio de la gestión sobre el liderazgo.

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
Noviembre de 2009	La Dirección Escolar: presente y futuro. José Gabriel González Vázquez
11 de febrero de 2009 en Peñarroya (10 horas)	**Ponencia**: Conflictos jurídicos en el seno de la escuela: protocolos de actuación **Ponente** Dña Ángela Sarazá Jimena, Fiscal de Menores de la Audiencia de Sevilla. **Ponencia** La autonomía de gestión económica de los centros docentes no universitarios **Ponente** D. Juan Manuel Moreno Pozuelo, Secretario General de la Delegación Provincial de Educación de Córdoba. **Ponencia** El I Plan de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente en los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación **Ponente** D. Rafael León Clavería, miembro del Gabinete de Salud Laboral de la Delegación Provincial de Educación de Córdoba.
11 de marzo	Jornada de directores y directoras de IES sobre el Plan de Bolonia y el sistema educativo de Finlandia
26 de marzo de 2009	Jornada de directores y directoras de CEIP
14 y 15 de abril de 2009 en Lucena	IV Jornada Provincial de Función Directiva Legislación básica para la dirección escolar

Cuadro VII.18. Cronograma de contenidos tratados en las Jornadas formativas de Córdoba.

A niveles de coordinación pedagógica se perciben diferencias en cuanto a necesidades formativas según la etapa educativa del centro que dirigen los directores y directoras en formación y fundamentalmente según el tipo de enseñanza que imparten. Las diferencias provocadas por la etapa educativa son atendidas a través de una Jornada diferenciada para los centros de educación primaria y los de educación secundaria. También son tenidas en cuenta al asignar tutores a los directores y directoras en prácticas que sean de la misma etapa educativa. En la formación inicial de directores y directoras para el curso 2009/2010 la atención diferenciada se refleja también en los diferentes casos prácticos que son trabajados, haciendo éstos alusión a situaciones relacionadas con el tipo de enseñanza que se imparte en los centros de los miembros de cada Grupo de Trabajo. Para la redacción de tales casos fue necesario asesoramiento a través de personas que pudieran poseer un mejor conocimiento de estas realidades (Ent. 4).

Durante el curso 2008/2009 los tutores y tutoras de los directores y directoras en formación fueron seleccionados por la coordinación provincial de formación, con el asesoramiento de los Centros de Profesorado, a través de sus directores (Cuest. 8). Para el curso 2009/2010 participan de la selección la coordinadora provincial de formación, el coordinador pedagógico y los directores de los Centros de Profesorado (Cuest. 8). Hasta este último curso los tutores y tutoras se cambiaban cada año escolar procurando involucrar al mayor numero de personas posibles en el proceso de formación inicial de los nuevos directores y directoras, sin embargo para el curso 2009/2010 han continuado aquellos cuya labor fue más positiva y se han incorporado

otros que podrían hacerlo bien, seleccionados entre directores y directoras de reconocido prestigio. Se muestra satisfacción unánime con la nueva formación anterior al nombramiento, prevista para el curso 2009/2010, así como se manifiesta explícitamente la conveniencia de adelantar las fechas de los nombramientos de los tutores y tutoras con objeto de agilizar el proceso de formación.

La asignación de tutela se realiza en función de la etapa educativa de los implicados y la zona geográfica de los centros (Ent. 4), siendo esta relación de tutela muy valorada por los participantes en la formación inicial para la dirección escolar, según los organizadores de la formación. Los directores y directoras formados valoran la relación de tutela con una media de 2,24, por encima por tanto, de *Bastante conseguidas* (2,00) sus funciones. Coincidiendo con la provincia de Almería las funciones mejor valoradas son *Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado* (media de 2,68) y *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación* (2,67). La menos valorada es el *Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso* (1,65), probablemente porque no fueron nombrados con la antelación suficiente, como señalaron los organizadores.

> Los nombramientos de los tutores se deberían realizar con mayor antelación, coincidiendo con la toma de posesión de los Directores y Directoras que van a tutelar. Además, de esa forma, la planificación con el Coordinador Pedagógico sería anterior y, por ello, más efectiva (Cuest. 8).

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (CÓRDOBA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	1,65
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,38
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,29
Dinamización de su participación en la plataforma online	1,75
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,67
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,68
MEDIA DE FUNCIONES	2,24

Tabla VII.120. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Córdoba

El coordinador pedagógico se coordina con los tutores y tutoras a través de reuniones periódicas. Recibe además información de ellos a través de las actas de las reuniones que celebran con sus tutelados (Cuest. 8).

La coordinación para la formación inicial de directores y directoras a nivel de asesores, en este caso recordemos que los tres son directores de los Centros de Profesorado de la provincia, se percibe como aceptable en los últimos años (Cuest. 18, 19).

La coordinación interprovincial, ya descrita en otras provincias, se considera mejorada en los últimos años (Cuest. 19), sin embargo parece que aun podría seguir mejorando.

Considero que resultan muy escasas, aunque nuestras obligaciones en los respectivos centros impiden una mayor asiduidad (Cuest. 8)

Las medidas que tutores y tutoras, directores y directoras en esta provincia coinciden en señalar para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo es la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, con una valoración media de 2,86 y 2,81 respectivamente. Los tutores también valoran con una media de 2,86 *Trabajar de acuerdo a un plan establecido,* mientras los directores y directoras señalan en segundo lugar *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo,* con una media de 2,75*.*

Todas las medidas propuestas fueron valoradas por encima de *Bastante importante,* excepto *Levantar acta de las sesiones*, con un 1,81 por parte de los directores y directoras.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (CÓRDOBA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,43	2,10
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,67	2,48
Levantar acta de las sesiones	2,33	1,81
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,86	2,42
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,71	2,75
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,86	2,81

Tabla VII.121. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Córdoba

La competencia directiva que según los organizadores se trabajó más en el Programa de Formación Inicial fue la *Resolución de problemas* (Ent. 4, Cuest. 18, 19); también se trabajaron bastantes según ellos el *Compromiso ético (Cuest. 19 y Ent. 4)*, la *Organización* (Ent. 4 y Cuest 18) y la *Participación (Ent. 4, Cuest. 18).*

Los directores y directoras cordobeses que responden el cuestionario consideran que la competencia directiva que más se trabajó fueron las *Relaciones interpersonales* con una media de 2,29. En segundo lugar valoran la *Resolución de problemas* (media de 2,05), *Liderazgo y Participación* (media de 2,1). En último lugar, con una media de 1,43, y por tanto considerada menos del nivel medio de la escala, sitúan la *Orientación al aprendizaje del alumnado*.

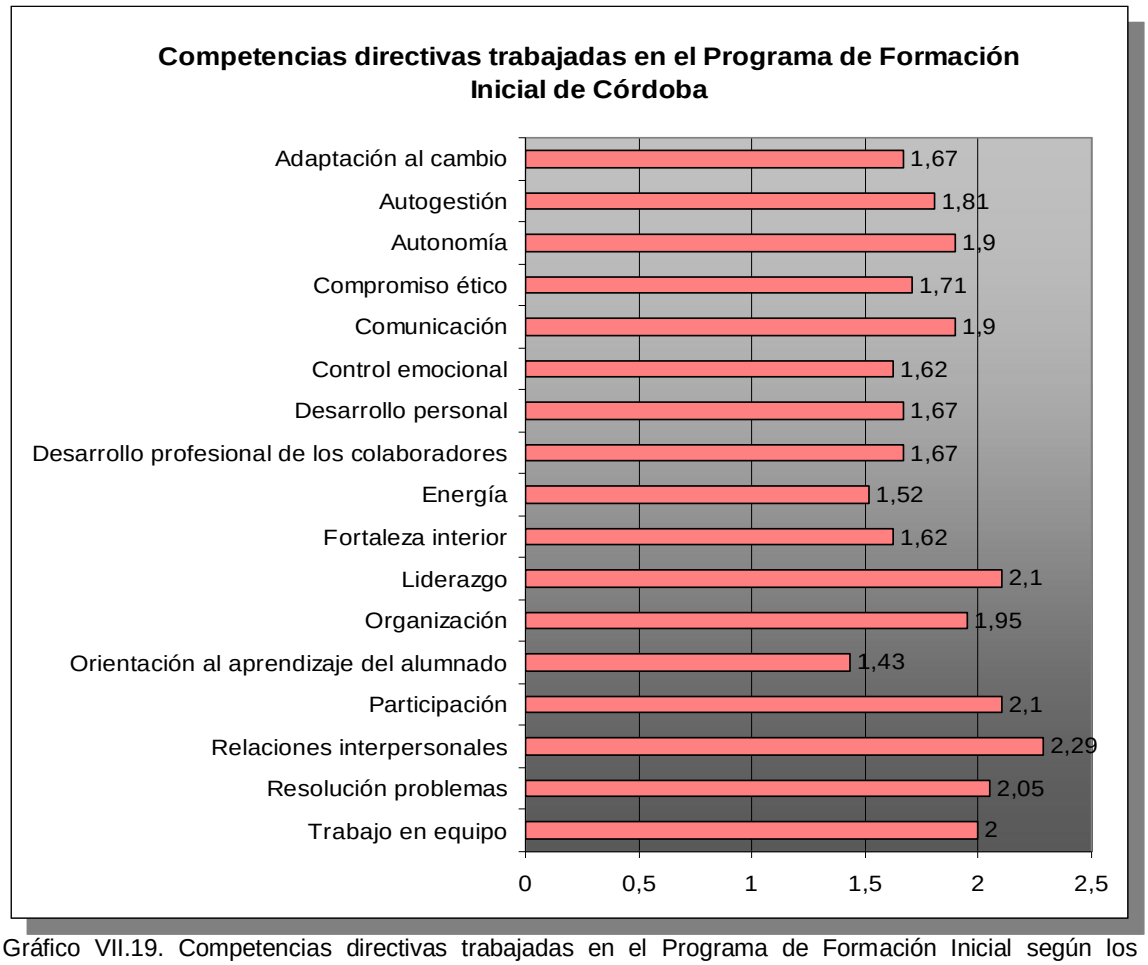


Gráfico VII.19. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Córdoba

Los asesores de formación consideran que los contenidos que más se trabajaron en la provincia de Córdoba fueron *Modelos de Organización de centros*, *Sistema relacional* y *Técnicas para resolver conflictos* (Cuest 18 y 19).

Respecto a los contenidos que les han sido de mayor utilidad de los recogidos en la Orden de 20 de junio de 2007, los directores y directoras de Córdoba, valoran en primer lugar *Proyección normativa de la enseñanza escolar* y *La organización del centro escolar* (ambos con una media de 1,95). En segundo lugar valoran las *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar* y *Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos*, ambos con una media de 1,90.

El contenido menos valorado por los directores y directoras formados es *El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento,* con una media de 1,33. Observamos que coinciden las percepciones de los asesores y los receptores y receptoras de la formación.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (CÓRDOBA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,48
Proyección normativa de la enseñanza escolar	1,95
La organización del centro escolar	1,95
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,33
Los sujetos escolares	1,57
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,38
La dirección como construcción de sentido	1,85
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	1,90
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	1,90
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	1,86
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,57
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,65
MEDIA TOTAL	1,70

Tabla VII.122. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Córdoba

Los directores y directoras hacen su valoración de los objetivos de la formación, destacando el grado de consecución de *Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,40 y el de *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,33. El menos conseguido es *Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan*, con una media de 1,62. La media global de 2,03 supera el *Bastante conseguido* de los objetivos de la formación en la provincia de Córdoba

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (CÓRDOBA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,62
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,76
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,33
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	2,40
MEDIA OBJETIVOS	2,03

Tabla VII.123. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Córdoba

En los foros de esta provincia, informa sobre cuestiones relativas a la formación el director de un Centro de Profesorado y el coordinador pedagógico. Los temas que se tratan en estos foros hacen referencia a necesidades de los directores y directoras como: el planteamiento de dudas sobre las tareas del curso, rotar los lugares de reunión para la formación, valoración positiva de las reuniones conjuntas de varios

Grupos de Trabajo, cómo recoger las ausencias al puesto de trabajo por asistir a la formación, el programa e-twining, o cuestiones relativas al suministro de medicinas al alumnado. Otras cuestiones relativas a la formación son: la valoración positiva del ejercicio de la tutela por parte de tutores y tutelados, y la posibilidad de convertir los Grupos de Trabajo en permanentes.

Los organizadores y responsables de la formación inicial, señalan como puntos fuertes de la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Córdoba que se percibe la existencia de *una red muy consolidada de Directores y Directoras, tanto de Primaria como de Secundaria, muy comprometidos con su labor (Cuest. 18).* Se diversifica en estos directores y directoras experimentados su labor como tutores y tutoras, así como la contribución formativa que pueden realizar otros directores y directoras que participan en las mesas redondas, *aquellos más preparados para el contacto y la briega con los tutorados en el día a día y estos más cualificados para hablar en público* (Ent. 4).

Como punto débil en la formación inicial de directores y directoras en esta provincia se señala *la dificultad de encontrar ponentes que transmitan lo que los Directores y Directoras demandan (Cuest. 8). Esto es, planteamientos realistas (Cuest. 8).* Otra dificultad expresada es el desconocimiento normativo que manifiestan los directores y directoras que acceden a la dirección escolar. Una vez más se señala la necesidad de adelantar el proceso formativo al nombramiento como directores y directoras: *Los Directores se enfrentan a sus nuevas obligaciones bastante desasistidos y poco formados (Cuest. 8).* Por otra parte, también se reivindica un papel más activo por parte de la inspección para que los directores y directoras puedan ser verdaderos líderes pedagógicos de sus centros y se reclama mayor autonomía para la dirección escolar (Cuest.19).

D) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE GRANADA

En la provincia de Granada la experiencia de la coordinación pedagógica se reduce a un año. Parece que el tiempo del ejercicio de este cargo pudiera estar condicionado por decisiones políticas:

> Sería lo óptimo que… porque también cansa. Está ligada un poco a una decisión política del delegado o delegada de turno, entonces eso hace que en mi caso concreto, yo con la delgada que hay ahora mismo, pues pensamos los dos en mi, pero con la delegada que haya pasado mañana, si es que cambia pues como no sé ni quien es pues a lo mejor, tiene otras ideas, y eso supongo que pasa en otras provincias porque eso también hace que la gente pues rote porque a lo mejor se puede considerar un premio entre comillas y entonces para que no sea siempre el mismo director el que lo hace pues lo rotan. El tiempo óptimo pude ser pues un mandato como el de directores, cuatro años puede ser un tiempo óptimo. Más de cuatro años yo creo que ya cansa este tipo de cosas y menos de cuatro años tampoco te da tiempo a desarrollar un trabajo medianamente coherente, porque mientras empiezas, mientras te enteras, mientras consigues algo pues, si viene otro pues puede pensar de otra manera (Ent. 5)

En la valoración que hacen los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 del cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico destacan *Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras* y la *Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela*, ambas con una media de 2,33. Al igual que en la provincia de Córdoba los

encuestados conocen por la Orden de 20 de junio de 2007 que el coordinador pedagógico debe intervenir en la selección de los tutores y tutoras, y sin embargo desconocen que en esta provincia no ocurrió así (Ent. 5, Cuest. 9), por lo que consideramos que los encuestados seguramente valoran el acierto en las personas que se seleccionaron. En tercer lugar valoran su *Participación en la Plataforma online* con una media de 2,23. Todas las funciones superan el *Bastante conseguido.*

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (GRANADA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo, en coordinación con los CEP	2,13
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los grupos de trabajo	2,07
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,33
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	2,15
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	2,33
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,13
Participación en la plataforma online	2,23
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,21
MEDIA DE FUNCIONES	2,20

Tabla VII.124. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Granada.

En la provincia de Granada con objeto de iniciar la formación inicial para la dirección escolar del curso 08/09, la coordinadora provincial de formación convoca a una reunión en el mes de septiembre al coordinador pedagógico de esta provincia, así como a los asesores y asesoras responsables de la formación inicial de los directores y directoras escolares en cada Centro de Profesorado. El objeto de esta reunión era diseñar la formación en la misma línea. Posteriormente se volvieron a reunir las asesorías responsables con el coordinador pedagógico, ausente por enfermedad en la primera reunión, y finalmente se mantuvo una tercera reunión con los directores y directoras en prácticas, en la que se intercambiaron entre los CEPs algunos materiales (Cuest. 20).

> Normalmente tenemos reuniones de coordinación y nosotros nos encargamos de organizar los cursos de formación inicial con sus directrices, pero de una forma más o menos autónoma. Ellos se encargan más de coordinar a los tutores/as y a los directores en otros aspectos (Cuest 21).

A partir de esas primeras reuniones de coordinación cada Centro de Profesorado organiza la formación inicial de directores y directoras en su ámbito de actuación de manera autónoma. Este modelo sólo se da en esta provincia. Respecto a la coordinación provincial e interprovincial, señalan dos de los encuestados:

> Hay veces que hemos tenido coordinación, pero también hay que decir que otras con unas directrices básicas, hemos hecho cada CEP lo que más o menos nos ha parecido conveniente. Aunque últimamente, está un poco más centralizado por la Delegación Provincial que anda más pendiente del tema (Cuest. 21).

> La coordinación regional e interprovincial es a través de los coordinadores pedagógicos provinciales. Entre los CEPs no existe para este tema (Cuest. 22)

Parece que los encuestados consideran escasa la coordinación interprovincial para la formación inicial de directores y directoras y se señalan como propuestas de mejora la necesidad de centralizar iniciativas y recursos y tener más claro el objetivo en esta coordinación (Cuest. 9).

Las modalidades de formación descritas por cada Centro de Profesorado coinciden con las señaladas en la Orden de 20 de junio de 2007: cursos, Grupos de Trabajo, tutela y formación online, además de las Jornadas regionales. Es significativo que en algún CEP, al ser escaso el número de directores y directoras que han de superar el Programa de Formación Inicial se integra la formación inicial de estos en otros cursos de formación de directores y directoras:

> En nuestro CEP, normalmente se convoca un curso de formación de directores/as, en el que se integran los que están en periodo de formación inicial, puesto que suelen ser un número muy pequeño. Además con sus tutores/as mantienen reuniones de trabajo y se integran en los Grupos de Trabajo generales de Directores y Directoras que hay estables en nuestra comarca, de tal forma que casi la tutoría es compartida por todos (Cuest. 21).

Al ser organizada la formación inicial para la dirección escolar en cada ámbito CEP, los asesores y asesoras de formación responsables de este tema suelen ser los que diseñan y organizan el curso y coordinan las actividades. El coordinador pedagógico visita periódicamente cada Centro de Profesorado (Ent. 5).

Ámbito	PROVINCIAL	Dirigida a	EQUIPOS DIRECTIVOS
Lugar	CEP DE GRANADA (30 horas)		
Calendario	7, 9, 14, 15, 28 Y 30 DE OCTUBRE; 4, 13, 18 Y 27 DE NOVIEMBRE		
Horario	17,00h. a 20,00h.		
Ponentes y Sesiones	(1ª)Inspección / (2ª)Carmen Campos (Primaria) y Mª Jesús Cortizo (Secundaria) / (3ª)Juan de Dios Fernández / (4ª)Mª José Caballero / (5ª)Ana Jerez / (6ª)Luís Díaz / (7ª)José Agustín y Emilio Alzueta / (8ª)Manuel Zafra y Antonio Lucas / (9ª)Magdalena (Fuentevaqueros) / (10ª)Maribel		
Contenidos	1.- La Dirección Escolar en el nuevo marco normativo. (07/10/08) 2.- El Proyecto de Centro en Primaria y en Secundaria. (09/10/08) 3.- Competencias básicas en Primaria y en Secundaria. (14/10/08) 4.- Convivencia escolar y cultura de paz y no violencia. (15/10/08) 5.- Educación en igualdad. (28/10/08) 6.- Utilización de las TIC en la práctica y en la gestión docente. (30/10/08) 7.- Organización del centro: modelos eficaces de comunicación. Dirigir/Liderar. (04/11/08) 8.- Hacia un ejercicio de la dirección dinámico y participativo. (13/11/08) 9.- Estrategias de intervención ante la diversidad. (18/11/08) 10.- Innovación educativa y actualización del profesorado. (27/11/08)		

Cuadro VII.19. Curso de Formación Inicial de directores y directoras convocado por el CEP de Granada

Normalmente es el director el que asiste como único miembro del equipo directivo a esta formación inicial (Cuest. 22), aunque a veces se incorporan los jefes de estudio y secretarios cuando existen vacantes en el mismo, incluso directores y directoras no obligados a recibir esta formación (Ent. 5, Cuest. 20, 21). Respecto a quiénes deberían participar en la formación inicial, una opinión señala que debería ser todo el equipo directivo, pero una vez más la formación en horario lectivo impide que esto sea posible:

> Se incorporan a los cursos formales, porque previamente hay unos cursos formales con ponencias y todas esas cosas, ahí sí se abre a todos los miembros del equipo directivo, pero la otra formación no se puede abrir a todos los miembros porque no pueden dejar el centro solo. O sea es una cuestión práctica, si en horario lectivo se va el director y se va con él todo el equipo directivo, se queda aquello solo (Ent. 5)

Los tutores, tutoras, directores y directoras encuestados se manifiestan mayoritariamente a favor de que la formación inicial sea recibida por todo el equipo directivo, fundamentalmente opina así el colectivo de directores y directoras, en un 81,3%.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	25,0 %	75,0 %	0,0 %
Directores/as	12,5 %	81,3 %	6,3 %

Tabla VII.125. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Granada

Las necesidades de formación manifestadas por los directores y directoras en formación han sido esporádicas y hacen referencia a cuestiones prácticas sobre temas de: convivencia, normativa, horarios, estructura de grupos, gestión económica, y relaciones con la Administración. Estas necesidades son tratadas en los distintos CEPs a través de los Grupos de Trabajo, y en uno de los CEPs a través de las ponencias, para que la información aportada y el posterior debate se orienten en ese sentido (Cuest. 20):

> Incorporando sus demandas al curso de formación e informando a las ponencias de dichas demandas para que así orienten mejor su información y posterior debate.
>
> Siempre que ha sido posible se han desdoblado las ponencias entre Primaria y Secundaria, por ejemplo en lo referente al Proyecto Educativo. Además existen tutorías específicas según etapa educativa.

Al final del curso de formación se les pasa un documento para que los directores y directoras formados inicialmente hagan las peticiones de formación para el siguiente curso (Cuest. 21). En otro caso *La evaluación la hace le inspección a través de la coordinación pedagógica (Cuest. 22).* Los Centros de Profesorado evalúan la formación inicial impartida con objeto de tenerlo en cuenta para el siguiente curso y modificar si fuese necesario estructura y diseño.

Las necesidades y demandas son diferentes en función de la etapa educativa del centro que dirige el director o directora en formación; en primaria parece que

preocupan más las cuestiones pedagógicas, así como del contexto que rodea al mismo. Estas diferencias se tienen en cuenta asignando directores tutores de la misma etapa educativa del director o directora en formación, así como de la misma zona geográfica. En algún caso se han organizado ponencias por etapas, como ha sido el caso de la ponencia relativa al Proyecto educativo del centro (Cuest. 20).

El coordinador pedagógico y la coordinadora provincial de formación, a propuesta de los Centros de Profesorado, hacen una selección de directores y directoras con experiencia que ejercerán la tutela. El tutor debe ser a juicio del coordinador pedagógico una *persona comprometida con la dirección con capacidad de comunicación y liderazgo y éxito como directores (Ent. 5).*

Los tutores y tutoras son asignados a un grupo de tres o cuatro directores y directoras en prácticas, de su misma etapa educativa y zona geográfica, constituyéndose oficialmente en cada Centro de Profesorado como Grupo de Trabajo. Estos grupos se van reuniendo periódicamente y los tutores y tutoras van dirigiendo la tarea, tratando diferentes temas a lo largo del curso. El trabajo de los tutores con sus tutorandos es organizado desde el mes de noviembre; se reúnen periódicamente y les dirigen la tarea, tratando diferentes temas (Cuest. 21). Las reuniones se producen aproximadamente cada tres semanas, a veces en el centro de los tutelados, rotando cada uno de ellos (Cuest. 9).

Los encuestados coinciden unánimemente en señalar la relación de tutela y la actividad del Grupo de Trabajo como lo mejor valorado en la formación inicial de directores y directoras en la provincia. Alguno de ellos señala como propuesta de mejora en dicha relación de tutela aumentar la participación de los tutores y tutoras en la plataforma (Cuest. 9).

> El papel de los tutores es, en mi opinión, fundamental. Son la persona más cercana a los directores y directoras en prácticas, los que "aterrizan" con su experiencia y formación en las cuestiones prácticas con que se encuentran los directores y directoras en prácticas. Están durante todo el curso en contacto permanente con los tutelados, aportando información y solución a las distintas cuestiones y tareas que tienen que realizar los directores y directoras en prácticas. La coordinación con los tutelados se establece desde el principio ya que intervienen en el curso inicial de formación (Cuest. 22).

Los directores y directoras hacen su valoración de las funciones de los tutores y tutoras. Todas estas funciones son puntuadas por encima de *Bastante conseguido*. Destaca la *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación* con una media de 2,87, la *Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado* y *Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso,* ambas con una media de 2,73. Al tener tan alta media la última función señalada entendemos que en esta provincia la asignación de tutores y tutoras se hizo antes de comenzar el curso o a comienzos de éste. La función menos valorada es *Dinamización de su participación en la plataforma online* con una media de 2,43.

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (GRANADA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,73
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,67
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,43
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,20
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,87
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,73
MEDIA DE FUNCIONES	2,60

Tabla VII.126. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Granada.

Los tutores y tutoras consideran que las medidas más importantes para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo son *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo* y *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, a las que asignan una media de 3. Los directores y directoras prefieren *Trabajar de acuerdo a un plan establecido*, a lo que asignan una media de 2,69. Todas se valoran por encima de *Bastante importante*.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (GRANADA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,25	2,13
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,00	2,53
Levantar acta de las sesiones	2,25	2,21
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,50	2,69
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	3,00	2,53
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	3,00	2,60

Tabla VII.127. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Granada

No existe unanimidad en ningún caso entre los encuestados respecto a las competencias que se priorizan en la formación inicial de la provincia de Granada, si bien destacan: el *Trabajo en equipo* (Cuest. 20, 22, Ent. 5), la *Resolución de problemas* (Cuest. 21, 22), *Participación* (Cuest. 21, Ent. 5), *Organización* (Cuest. 20, 21) y *Liderazgo* (Cuest. 20, Ent. 5). Por su parte, los directores y directoras granadinos consideran que, con los Programas de Formación Inicial, que cursaron trabajaron

especialmente la competencia de *Trabajo en equipo* (media de 2,38), coincidiendo con la percepción mayoritaria de los organizadores.

En segundo lugar sitúan las *Relaciones interpersonales* (con una media de 2,2), *Participación* (2,13), la *Resolución de problemas* (2,07) y la *Organización* (2,07); también este dato coincide con la percepción de los organizadores, excepto las *Relaciones interpersonales.*

En esta provincia la puntuación de la competencia de *Orientación al aprendizaje del alumnado* supera la media de la escala, alcanzando un valor de 1,73.

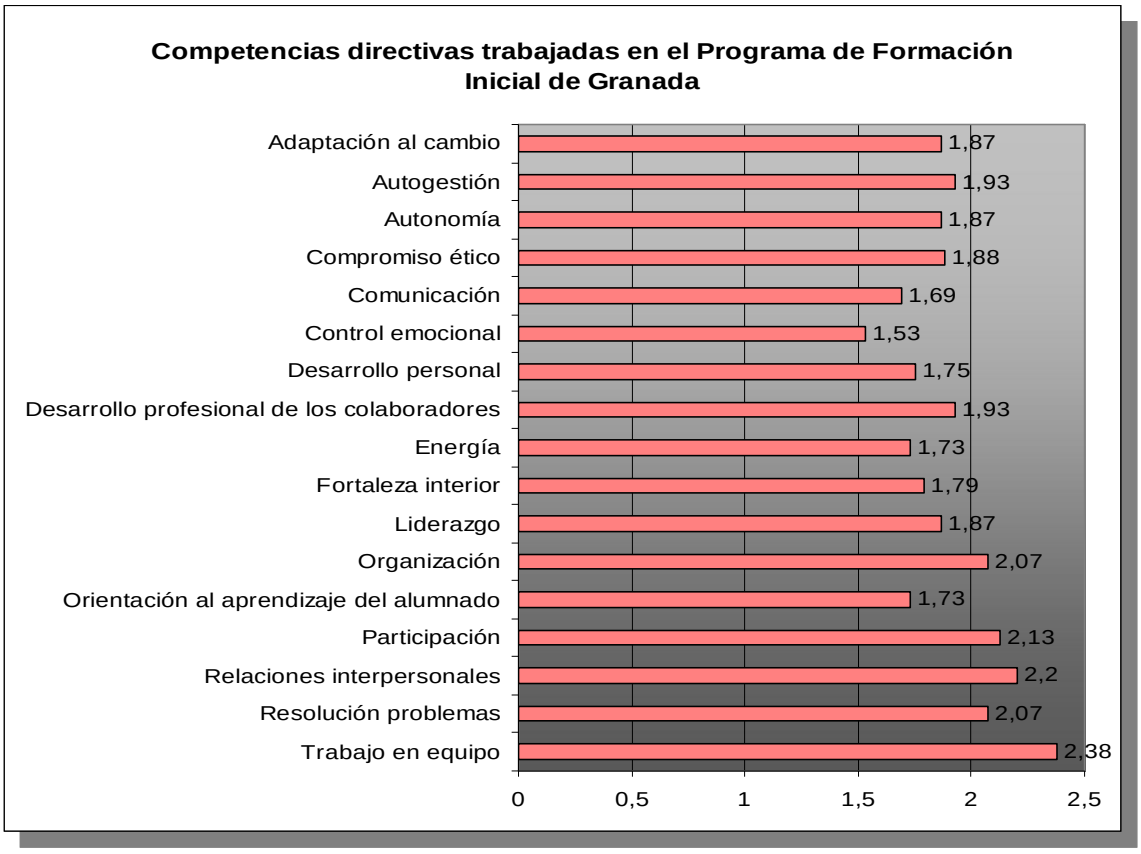


Gráfico VII.20. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Granada.

Respecto a los contenidos que se priorizan en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Granada con objeto de fomentar en la dirección escolar las competencias antes señaladas, existe coincidencias en los CEPs en priorizar los siguientes: *Legislación básica, Gestión de recursos humanos, Sistema relacional, Elaboración de documentos (PEC, PCC, ROF, Presupuesto, Memoria) y Gestión informática.*

Por su parte los directores y directoras granadinos hacen su propia valoración de los contenidos de los programas de formación que cursaron que les han sido más útiles en su desempeño profesional.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (GRANADA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,64
Proyección normativa de la enseñanza escolar	2,07
La organización del centro escolar	2,06
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,71
Los sujetos escolares	1,67
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,73
La dirección como construcción de sentido	2,00
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	2,00
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	2,13
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	2,00
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,81
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,94
MEDIA TOTAL	1,90

Tabla VII.128. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Granada.

Los directores y directoras consideran que los contenidos más importantes son las *Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos* (media de 2,13), la *Proyección normativa de la enseñanza escolar* (2,07) y la *Organización del centro escolar* (2,06); todos los contenidos se consideran suficientemente útiles, siendo la media más baja de 1,64, correspondiente a la *Dimensión político institucional de la enseñanza escolar.*

Los directores y directoras, respecto al grado de consecución de los objetivos del programa en la provincia de Granada, destacan por su grado de consecución el *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,44. La puntuación más baja es para *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas,* con una media de 1,81. Todos los objetivos superaron el valor de Conseguido, es decir la media de la escala.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (GRANADA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	2,00
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,81
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,44
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	1,94
MEDIA DE OBJETIVOS	2,05

Tabla VII.129. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Granada.

En el foro de la provincia de Granada hay doce entradas del coordinador pedagógico informando sobre cuestiones relativas a la formación. Los temas que más interés suscitan en esta provincia son: la propuesta de mayor reducción horaria por cargo directivo, la disciplina en primaria y las razones que indujeron a los nuevos directores y directoras a presentarse a la dirección escolar.

No existen coincidencias en los encuestados respecto a lo que consideran puntos débiles en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Granada, así mientras uno considera la falta de conexión entre teoría y práctica en esta formación o la necesidad de aunar esfuerzos entre los CEPs como puntos débiles (Cuest. 9), otro insiste en el excesivo número de actividades que supone para los directores y directoras en prácticas esta formación (Cuest. 20). En el cuestionario 22 se cita: *Planificación de la formación permanente, estrategias de dinamización de centros, trabajo en equipo, innovación e investigación.* En otro caso se cita como punto débil cuestiones más generales (Cuest. 20): *La debilidad del sistema educativo está en la falta de implicación y colaboración de las familias y el poco compromiso social y falta de respeto con la educación y la formación.*

El coordinador pedagógico señala la necesidad de unificar la formación inicial de directores y directoras en la provincia y señala los avances en este sentido que se han producido desde la coordinación regional.

E) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE HUELVA

En la provincia de Huelva tomando como referencia la Orden de 20 de junio de 2007, la coordinadora pedagógica, que sólo en esta provincia es profesora universitaria, junto con los asesores del CEP designados responsables de la formación de directores y directoras en su zona de actuación, los tres hombres, elaboran un diseño del Plan de Formación para cada año que posteriormente presentan a la Comisión Provincial de Formación para su aprobación. *Una vez aprobado dicho plan, designamos tutores y tutoras y vamos organizando (el CEP y yo) los grupos de trabajo entre ellos* (Cuest. 10). Para la elaboración del plan se tuvo en cuenta la evaluación de la formación que realizaron los directores y directoras formados el curso anterior, a través de una Memoria elaborada a parir de un diario que se le sugiere que lleven: *Se repiten o añaden los contenidos más valorados. Se suprimen los menos. Se ha fortalecido el papel del tutor o tutora en función de las valoraciones. Se modifican* fechas (Cuest. 10).

Simultáneamente, la Consejería convoca a la coordinadora pedagógica y coordinador de formación para que le informen del diseño de la formación inicial y se acercan posturas entre las provincias (Cuest. 10).

El plan de formación, parte de los objetivos que aparecen en la Orden de 20 de junio de 2007, y agrupa los contenidos pertinentes en cuatro bloques distribuidos a lo largo del curso, procurando simultanear teoría y práctica, ya que en las concepciones de los responsables queda reflejado que la formación debe ser teórico-práctica, sin diferenciar ambas vertientes. Cada uno de los bloques comprende las siguientes modalidades formativas:

- Una ponencia desarrollada por un experto o experta en la materia, a la que asisten los directores y directoras noveles y sus tutores o tutoras.
- Una charla-debate sobre el mismo tema a cargo de directores o directoras expertos.
- La cumplimentación de una serie de actividades como aplicación del tema propuesto, a realizar en el Grupo de Trabajo, y con publicación en la plataforma regional creada a tal efecto.

Así relata la imbricación de la teoría y la práctica uno de los responsables de la organización:

> A partir de esa ponencia, con el contenido sobre un tema concreto de los anteriores, los directores se reúnen en pequeños grupos (tutor y tutelados) a lo largo de las semanas posteriores cuantas veces ellos consideren oportuno para resolver la tarea propuesta sobre el tema tratado. La resolución de dicha tarea se sube a una plataforma virtual, donde también hay alojados los documentos de las ponencias y documentación general, para que sea revisada por la coordinadora pedagógica de nuestra provincia.
>
> En el siguiente seminario plenario (pasados casi dos meses) se deja un breve espacio de tiempo para puesta en común de lo trabajado y acontecido sobre el asunto sobre el que se ha tratado; se hace la ponencia del tema siguiente y se vuelve a comenzar el ciclo.
>
> Durante el tiempo que hay entre una ponencia y otra, cada tutor está disponible para los directores en prácticas a los que tutela para asesorar y apoyar sobre lo que sea necesario. También, la plataforma está permanentemente abierta para que cualquiera de los participantes pueda abrir sobre los asuntos que consideren de interés, mientras que el equipo asesor y coordinación pedagógica va preparando el contenido del siguiente seminario (ponencia, contenido de la tarea a realizar, ponente que va a impartirla, fechas, lugar y plazos para resolver la tarea correspondiente…) (Cuest. 23).

Aprobado el plan, se pone en marcha una formación a nivel provincial, producto de la coordinación de los responsables implicados. Desde el primer año se lleva a cabo un proceso muy coordinado entre los tres CEPs, aunque es uno de ellos el que lleva la mayor carga. Se hacen consultas vía teléfono y email o reuniones, sobre personas que ejercerán la tutela o ponencias sobre experiencias directivas (Cuest. 23).

El cronograma de actividades de esta provincia, es el siguiente:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
Noviembre 2008	La Planificación y Organización del centro
5 Febrero 2009 Aula de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Coordinación Docente D. Serafín Antúnez Marcos. Universidad de Barcelona
10, 11 y 12 de Marzo 2009, CEP de Huelva	Habilidades sociales para las relaciones interpersonales D Francisco Cascón. Cátedra Unesco
22 de Abril 2009, Aula de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Evaluación y mejora del centro D Sebastián González Losada. Universidad de Huelva

Cuadro VII.20. Cronograma de los contenidos teóricos tratados en el curso de Huelva

Para trabajar los contenidos anteriores se propició, según la convocatoria del curso recogida en la plataforma virtual, una metodología de trabajo activa y participativa, capaz de estimular la reflexión personal y el análisis de la tarea que se realiza a través de una comunicación continua entre los directores y directoras en prácticas, los tutores y tutoras, la coordinadora pedagógica y los asesores del CEP.

Las modalidades de trabajo fueron presencial y online simultáneamente.

En las encuestas se detecta que para el coordinador provincial de formación esta es una actividad formativa más; él está al corriente del proceso, pero su papel forma parte de una estructura más compleja, como es la formación del profesorado:

> El coordinador provincial de formación está al corriente del proceso, pero su participación es escasa en este tema; ha confiado el proceso a los CEP y a la coordinadora pedagógica, y se le envía información detallada en diferentes momentos del curso, especialmente al principio y al final, cuando se diseña y cuando está acabándose en la fase de evaluación (Cuest. 23).

El papel del asesor es encargarse de organizar todos los Grupos de Trabajo que se crean en las zonas adscritas a los Ceps, así como de todas las gestiones administrativas, asesoramiento y seguimiento de los mencionados grupos (Cuest 23, 24).

Dos de las personas encuestadas en esta provincia consideran fundamental el papel de la coordinación pedagógica en el proceso (Cuest. 2, 23). Ambos destacan igualmente que al ser profesora universitaria con amplia experiencia en la dirección escolar, tiene en el momento actual una perspectiva de la misma mucho más amplia que los directores y directoras que la ejercen actualmente.

> Me parece muy importante el papel del coordinador-a pedagógico-a. Creo que es la persona que sirve de enlace al resto de los roles que se dan (tutores-as, administración, noveles, ponentes, asesores…) y, por tanto, dispone de una visión más amplia, claro que para ello es precisa una buena relación con la administración y los CEPs (Cuest. 10).

Los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 valoran como función más conseguida de la coordinación pedagógica su *Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación,* con una media de 2,43; en segundo lugar valoran la *Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los CEP*, con una media de 2,40.

Las funciones menos conseguidas son la *Participación en la plataforma online* (1,93) y *Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela* (1,85). Aunque están cercanas al *Bastante conseguido*, consideramos están en consonancia con la escasa participación de los implicados e implicadas en la formación inicial en la provincia de Huelva en la plataforma online.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (HUELVA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los CEP	2,40
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo	2,33
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,00
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	1,85
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	2,25
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,00
Participación en la plataforma online	1,93
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,43
MEDIA DE FUNCIONES	2,15

Tabla VII.130. Grado de cumplimiento de las funciones de la coordinadora pedagógica de Huelva

Como señalan las otras provincias, la coordinación interprovincial se lleva a cabo a través de reuniones en la Consejería de Educación a las que son convocados los coordinadores pedagógico y de formación de cada provincia, afirmándose una buena actitud y disposición de la técnica que directamente lleva la formación en la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. Sin embargo, se apunta la posibilidad de conseguir también una coordinación a nivel de asesorías:

> Yo creo que debería haber, al menos un encuentro, también entre todo el equipo asesor regional encargado de la formación de los directores, no sólo de quienes comienzan a ejercer su función, sino también la formación en función directiva. Esto nos podría dar un mayor nivel de cohesión en una estructura global a nivel regional en cuanto a formación y reconocimiento de la función directiva (Cuest. 23).

A la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Huelva se invita a participar a todo el equipo directivo, pero sólo participa el director o directora. La percepción mayoritaria es la de que debería participar todo el equipo, sin embargo, señala alguno de los encuestados: *Es lógico que nada más asista quien tiene la obligación de participar; entre otros motivos, porque muchas de las sesiones han sido en horario lectivo (Cuest. 23).*

A juzgar por lo anterior, y teniendo en cuenta que esta misma información surgió en la provincia de Granada, la celebración de la formación en horario lectivo, cuanto menos dificulta la participación de todo el equipo directivo en la misma.

Los tutores, tutoras, directores y directoras encuestados se manifiestan a favor de que la formación inicial sea recibida por todo el equipo directivo; fundamentalmente esta opción es defendida por los directores y directoras en un 86,7% de los casos.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	18,2 %	63,6 %	18,2 %
Directores/as	13,3 %	86,7 %	0,0 %

Tabla VII.131. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Huelva

A los directores y directoras que van a ser formados parece que no se les pregunta antes de comenzar su formación por sus necesidades formativas. Sí se manifiestan éstas a lo largo del año en prácticas *y están relacionadas mayoritariamente con la participación en la plataforma de formación y todos los asuntos relacionados con las relaciones interpersonales* (Cuest. 10). Uno de los encuestados manifiesta que se sondean las necesidades: *Al inicio de cada curso escolar se sondea de manera personal las necesidades formativas de los equipos directivos en general y se organiza un plan de formación* (Cuest. 24).

No existe una respuesta unánime respecto a necesidades diferentes según etapa y tipo de centro al que pertenece el nuevo director o directora; en los casos en que éstas, se perciben se refieren al tema de la convivencia en educación secundaria (Cuest. 10). Teniendo en cuenta las diferencias que existen entre centros y etapas, los seminarios se organizan sobre temáticas generales que interesan a todos y todas y en los Grupos de Trabajo y tutela se atienden las necesidades de cada centro.

Las demandas que directoras y directores manifiestan a lo largo de su formación son satisfechas a través de la ayuda que presta el tutor o tutora en el Grupo de Trabajo, ya que con él o ella comparte etapa educativa y entorno geográfico.

En esta provincia, los tutores o tutoras de los noveles son seleccionados por la coordinadora pedagógica y el Servicio de Ordenación Educativa, contando con el asesoramiento de los responsables de la formación inicial para la dirección escolar en cada Centro de Profesorado. *La selección siempre la hemos hecho juntas (y sentadas en una mesa) la jefa de Ordenación Educativa (como máximo responsable de la formación en Huelva y yo) y yo, como coordinadora pedagógica* (Ent. 6). Antes de tomar una decisión, señala uno de los encuestados, suele haber una consulta previa a los candidatos (Cuest. 23).

Los criterios que se siguen para la selección y asignación de tutores y tutoras a los directores y directoras noveles son *que sean de la misma etapa educativa, pertenezca al mismo entorno geográfico (y social) que el Director novel a quien va a tutorizar y reconozcamos, además, que llevan su centro impulsando la calidad educativa* (Cuest, 23). Se busca un tutor o tutora que tenga *Experiencia directiva y experiencias innovadoras en su centro. Es decir, no nos valía cualquier director o directora porque llevaba muchos años ejerciendo como tal, porque el tiempo no es sinónimo del buen hacer (Ent. 6).* En el ejercicio de buenas prácticas éstas se analizan a nivel formal e informal*, Claro está que se asume desde el primer momento que mientras la experiencia temporal y la participación en planes y programas es evidente, no lo es tanto las prácticas no oficiales, por lo que ya estaban descartados de la lista,*

aquellos directores y directoras que no conocíamos a través de una relación personal de algún tipo (Ent. 6).

Se cita que generalmente existía acuerdo entre las implicadas en la selección de tutores y tutoras, *Merece destacarse que la mayoría de las personas que aparecían en la lista, eran compartidas por ambas y que si alguna vez a alguna de ellas se dijo no con rotundidad fue por parte de la administración, que no de la coordinadora pedagógica (Ent. 6).* Podría parecer que, como criterio implícito, se busca que los tutores y tutoras guarden buenas relaciones con la Administración educativa

El papel que tienen los tutores y tutoras en el proceso de formación se extrae de la Orden de 20 de junio de 2007 (Cuest. 10): deben acompañar a los tutelados en todas las sesiones formativas; coordinan el Grupo de Trabajo; participan en las actividades propuestas; asesoran en las demandas que les dirijan sus tutelados.

La coordinación del tutor o tutora con el tutelado se efectúa informalmente a través de llamadas telefónicas, correos y visitas entre ellos, y formalmente a través de las sesiones de trabajo para la cumplimentación de las actividades propuestas que debe finalizar con un acta. Los tutores y tutoras asisten a toda la formación. Se apuntan algunas sugerencias en esta provincia para mejorar la relación de tutela:

> Creo que la tutela mejoraría evitando que el asesoramiento se ejerza únicamente cuando el tutelado-a lo requiere, pues hay noveles que por falta de tiempo o desconocimiento no piden ayuda. Desde mi punto de vista, desde el principio debería darse a tutores y tutoras una serie de temas para que asesore a sus tutelados en ellos (la gestión económica, la matriculación, el Séneca…) (Cuest. 10).

Todos los encuestados coinciden en señalar que la tutela y los Grupos de Trabajo son modalidades formativas muy valoradas por los directores y directoras en prácticas. La valoración que los directores y directoras formados hacen de la tutela en esta provincia revela que la función que mejor cumplieron los tutores y tutoras onubenses fue *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación* y *Participación o coordinación de su grupo de trabajo*, con una media de 2,60. La tercera mejor valorada fue *Intervención en las actividades formativas previstas en el Programa de Formación Inicial,* con una media de 2,53. Todas se valoran por encima de *Bastante conseguido.*

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (HUELVA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,20
Participación o coordinación de su Grupo de Trabajo	2,60
Intervención en las actividades formativas previstas en el Programa de Formación Inicial	2,53
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,00
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,60
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,47
MEDIA DE FUNCIONES	2,40

Tabla VII.132. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Huelva

Los tutores y tutoras de la provincia de Huelva consideran que la medida más importante para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo es *Trabajar de acuerdo a un plan establecido*, con una media de 2,73; los directores y directoras valoran más la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas* con una media de 2,67. Todas las propuestas se valoran por encima de Bastante importante, excepto *Levantar acta de la sesiones*, por parte de los directores y directoras, con una media de 1,73.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (HUELVA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,27	2,00
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,55	2,40
Levantar acta de las sesiones	2,18	1,73
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,73	2,40
Tener en cuenta las necesidades individuales de los Directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,45	2,60
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,36	2,67

Tabla VII.133. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Huelva

Existe bastante unanimidad respecto a las competencias directivas que los responsables de organizar la formación consideran que se trabajaron más en la provincia de Huelva. De esta forma, se consideran más trabajadas *a través de las actividades propuestas, no sólo mediante contenidos, claro está* (Ent. 6): *Trabajo en equipo, Relaciones interpersonales, Participación* y *Comunicación* (Ent. 6, Cuest. 23, 24); Resolución de problemas (Ent. 6, Cuest. 23), Liderazgo (Cuest. 23, 24), Organización y Relaciones interpersonales (Ent. 6, Cuest. 24). También se consideran trabajadas, aunque en este caso en la percepción de una sola persona: *Fortaleza interior* (Cuest. 24), *Orientación al aprendizaje* y *Adaptación al cambio* (Ent. 6).

Los directores y directoras de la provincia de Huelva consideran que las competencias que más se han trabajado en su Programa de Formación Inicial han sido el *Trabajo en equipo* y las *Relaciones interpersonales*, ambas con una media de 2,4, seguidas de la *Participación* y el *Liderazgo*, ambas con una media de 2,13. La que menos importancia tuvo fue la *Orientación al aprendizaje del alumnado* con una media de 1,27. Muy cercanas con poca valoración se encuentran el *Desarrollo personal* con una media de 1,43 y el *Desarrollo profesional de los colaboradores* con una media de 1,47. Observamos que estas tres competencias no superan el nivel medio de la escala, por lo que estimamos que no fueron consideradas importantes en el Programa de Formación Inicial.

Las percepciones de organizadores y directores y directoras formados coinciden respecto a la priorización de las competencias de *Trabajo en equipo* y *Relaciones interpersonales*. También parece que se afina bastante en la percepción

de las competencias de *Participación* y *Liderazgo*, cercanas a las anteriores. Entendemos por tanto que el programa consigue trabajar especialmente aquellas competencias en que pensaron sus organizadores y organizadoras.



Gráfico VII.21. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Huelva

Respecto a los contenidos del Programa de Formación Inicial, el que se considera que más les ha servido para el desempeño de las tareas directivas es *Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático,* con una media de 2,36.

En segundo lugar se valora las *Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos,* con una media de 2,27 y en tercer lugar las *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar*, con una media de 2,07.

No se consideraron de utilidad *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* y *El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento*, ambos con una media de 1,27 y *Proyección normativa de la enseñanza escolar*, con una media de 1,13.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (HUELVA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,27
Proyección normativa de la enseñanza escolar	1,13
La organización del centro escolar	1,73
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,27
Los sujetos escolares	1,77
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,71
La dirección como construcción de sentido	1,73
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	2,07
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	2,27
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	2,36
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,87
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,36
MEDIA TOTAL	1,71

Tabla VII.134. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Huelva

Los directores y directoras onubenses valoran el grado de consecución de los objetivos de la formación inicial, alcanzando una media global de 1,75. Una vez más el objetivo que se considera más conseguido es *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,27. El menos conseguido, sin llegar a la media de la escala, es *Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección*, con una media de 1,47. Pensamos que la baja puntuación de este objetivo podría venir determinada por la baja participación de los usuarios en la plataforma online.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (HUELVA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,73
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,53
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,27
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	1,47
MEDIA DE OBJETIVOS	1,75

Tabla VII.135. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Huelva

En el foro de esta provincia sólo hay una entrada de un asesor de Centro de Profesorado en la que informa de cuestiones relativas a la formación y cinco respuestas a dos entradas o debates. El tema que suscita mayor interés es la fragmentación de las tareas del director o directora.

La Comisión Provincial de Evaluación valora el año en prácticas de los directores y directoras a partir de la Memoria, que evalúa la coordinadora pedagógica, y de los informes presentados por el Consejo Escolar, el inspector o inspectora de referencia, y el tutor o tutora. El *proceso formativo ha sido evaluado a través de reuniones de los asesores del CEP que ha llevado la mayor parte de carga en el proceso con la coordinadora pedagógica para comentar cómo ha ido y qué se puede mejorar para el próximo curso; se valoran los ponentes, las tareas propuestas, la participación en la plataforma, los grupos de trabajo, etc* (Cuest. 23).

> Pero no hemos llevado a cabo un proceso sistemático de evaluación. Este curso se nos ocurrió que podíamos pasar un cuestionario de evaluación (como se hace en cualquier actividad formativa del CEP) para que los participantes pudiesen pronunciarse sobre la calidad del proceso. De esta manera nos puede servir para completar nuestra visión (Cuest. 23).

Son varios los puntos fuertes que se detectan en la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Huelva, existiendo coincidencia en aspectos como la buena comunicación y confianza existente entre coordinador formación – coordinadora pedagógica – asesores CEP – responsables de la Consejería, la coordinación entre los tres CEPs provinciales, la buena oferta de actividades que propicien la reflexión personal y del grupo (en un proceso teórico-práctico), y la buena labor realizada por la coordinadora pedagógica (Cuest. 2, 23, 24). Otros puntos fuertes señalados son:

- Buenos ponentes que sepan ofrecer conocimientos teóricos posibles de aplicar a la práctica (Cuest. 10)
- La relación entre ellos, con posibilidad de intercambio de experiencias (Cuest 10)
- La realización de actividades formativas (ponencias) en horario lectivo (Cuest. 10)
- La retroalimentación que se produce con las actividades que realizan (son corregidas, se les ofrecen comentarios al respecto, se pide rectificación si procede…) (Cuest. 10)
- La actitud abierta y dialogante que mantienen los responsables institucionales de la Consejería (Cuest. 10)
- La celebración de unas Jornadas autonómicas como cierre de la formación
- Los noveles manifiestan confianza y credibilidad en las acciones propuestas por la coordinadora pedagógica (Cuest. 10).
- El seguimiento directo que realiza el tutor o tutora (Cuest. 10).

A pesar de ser muchos los puntos fuertes señalados, también parece que se detectan otros aspectos que cabría mejorar como:

- El tener que *forzar* a veces las sesiones formativas ante la queja de falta de tiempo por parte de los noveles (Cuest. 10).
- El no hacerla extensiva al equipo directivo (Cuest. 10).

- La dependencia del proceso de formación de decisiones administrativas que condicionan el calendario (Cuest 23).
- La dependencia de los servicios centrales de la Consejería para la plataforma virtual (Cuest. 23).
- El amplio abanico de contenidos que sería deseable tratar en la formación (Cuest. 23)
- La falta de preparación antes de iniciarse en el cargo (Cuest. 24)

En esta provincia se manifiesta explícitamente la falta de paridad de la Consejería de Educación en el nombramiento de la figura que debe ejercer la coordinación pedagógica, así como que dicho cargo no debería ser vitalicio, siendo cuatro años el periodo ideal para ejercerlo (Cuest. 10).

F) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE JAÉN

En la provincia de Jaén el diseño del Programa de Formación Inicial para los nuevos directores y directoras surge de manera consensuada a través de la siguiente estrategia:

- De una parte el coordinador provincial de formación contacta con los directores y directoras de los Centros de Profesorado de la provincia con objeto de seleccionar de cada uno de ellos *un asesor o asesora de referencia para esta actividad, lógicamente de su plena confianza y con antecedentes de trabajo colaborativo, así como de buena sintonía para desarrollar esta tarea (Cuest. 3)*.
- Posteriormente se reúnen el coordinador pedagógico y el coordinador de formación y establecen las líneas de trabajo.
- Se crea así un equipo integrado por los agentes antes mencionados en el que *se hacen sugerencias de ponentes y mesas redondas; se designan funciones, sedes y locales para la celebración del curso; se perfilan temas administrativos y económicos (Cuest. 11).*
- Posteriormente se contacta con profesorado de reconocido prestigio, así como directores y directoras con experiencia con objeto de ofrecerle su participación en el curso (Cuest. 11).
- El diseño es aprobado por la Comisión Provincial tal y como establece la normativa.

La coordinación de la actividad se asegura a través de reuniones periódicas de los asesores y asesoras encargados del tema de formación de directores y directoras con el coordinador provincial de formación y con el coordinador pedagógico.

Las convicciones y creencias de algunas de las personas implicadas hacen posible no sólo un diseño consensuado de la formación, sino asegurar que la misma se constituya en el punto de partida de una red profesional:

> Mi papel, desde el punto de vista de la interiorización personal, debe ser coordinar a la red provincial de formación: asesores y asesoras responsables del proceso en cada CEP, coordinar la actuación de selección y programación de contenidos para la fase presencial con el coordinador

> pedagógico, participar activamente en la dinamización de la red moodle en la que se encuentra este curso... En definitiva, procurar que el proceso de "formación" que caracteriza este año de prácticas de directores y directoras noveles sea un continuo de intercambio de experiencias propias, de trabajo colaborativo, de conocimiento de experiencias positivas expuestas por personas con acreditado buen ejercicio de la dirección... Y, a la par, promover el carácter de continuidad que esta "mini red" profesional puede y debe tener. La continuidad del contacto entre las personas que están formándose en esta fase de prácticas garantiza uno de los objetivos de cualquier actividad formativa: la creación de redes de intercambio, conocimiento y desarrollo profesionales (Cuest. 3).

En este entramado, para el funcionamiento de todo el proceso se considera fundamental la coordinación y sintonía entre los implicados, así como la figura del coordinador pedagógico percibida por alguno de los encuestados como el eje vertebrador de la formación inicial de directores y directoras (Cuest. 3):

> Si no funciona la coordinación y sintonía entre el coordinador pedagógico, el coordinador de formación y los tutores y tutoras...esta fase formativa no podría desarrollarse. Por "pulir" algo: creo que la figura del coordinador/a pedagógico/a es clave importante en este proceso. Que su participación activa en los grupos de trabajo, en la fase presencial y en la plataforma deben ser condiciones inexcusables para su nombramiento como tal.

Por su parte el coordinador pedagógico considera que este cargo no debe ser asignado cada año o cada dos años a una nueva persona, sino que debe haber una permanencia por un periodo de unos cinco años. Sugiere además *que cuando vaya a ser sustituido haya una persona que se prepare y el año anterior esté asistiendo y esté conociendo cómo se realiza la formación* (Ent. 7).

Los directores y directoras jiennenses consideran que el coordinador pedagógico consigue un nivel de cumplimiento de funciones de *Bastante conseguidas* (media de 2,05). Destacan la *Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras* y la *Realización del seguimiento del programa de formación online,* con una media de 2,16.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (JAÉN)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los CEP	2,11
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo	2,06
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,16
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	2,06
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	1,82
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,16
Participación en la plataforma online	2,06
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,00
MEDIA DE FUNCIONES	2,05

Tabla VII.136. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Jaén.

Con todo lo anterior se organiza la formación inicial de directores y directoras, a nivel provincial en los dos últimos cursos, con las modalidades recogidas en la Orden de 20 de junio de 2007:

- Participación en Grupos de Trabajo por etapas educativas
- Organización de un curso de formación a base de ponencias, mesas redondas, exposición de buenas prácticas directivas, etc., con la participación de directores y directoras con experiencia, además de otras personas.
- Elaboración de tareas y participación en foros a través de la plataforma online
- Reuniones periódicas con un director o directora experimentado que hace las funciones de tutor o tutora.
- Unas Jornadas anuales regionales, al finalizar el curso, con exposición de ponencias y experiencias en torno a la dirección de los centros.

El cronograma según consta en la Plataforma virtual provincial es el siguiente:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
2 de diciembre de 2008	Constitución de los Grupos de Trabajo.
	Reparto de materiales
	Presentación de la plataforma
20 de enero de 2009 (4 horas)	Panel sobre - Buenas prácticas - Liderazgo - Relaciones con la comunidad
3 de febrero de 2009 (3 horas)	Innovación Planes y programas educativos Funcionamiento de estructuras pedagógicas y de órganos colegiados
17 de febrero de 2009 (4 horas)	Panel sobre - Resolución de conflictos - Mediación - Sanciones - Comisión de convivencia - Proyecto Escuela espacio de Paz - Coeducación - Derechos y deberes de los alumnos y alumnas
10 de marzo de 2009 (3 horas)	El Proyecto educativo
24 de marzo de 2009 (3 horas)	Gestión en Séneca y firma electrónica
21 de abril de 2009 (3 horas)	Gestión administrativa y económica
28 de abril de 2009 (3 horas)	Gestión de recursos humanos: asistencia, disciplina, permisos, bajas y licencias, competencias delegadas, perfil psicológico del director – jefe de personal

Cuadro VII.21. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Jaén.

La coordinación interprovincial o regional no se establece a nivel de asesores o asesoras de formación, pero sí a través de los coordinadores pedagógico y de

formación. Por parte de estos las percepciones no coinciden acerca del grado de suficiencia de dicha coordinación, establecida a través de contactos en la Consejería de Educación, que en el caso del curso 08/09 han sido tres reuniones, aunque esto no era lo habitual, o las Jornadas regionales. En algún caso se manifiesta que podría mejorarse:

> No estoy satisfecho con esta coordinación. [Podría mejorarse] Aplicando principios que sustentan los propios procesos de formación: trabajo entre iguales, debate de propuestas, uso de las NNTT para mantener el contacto. Y sobre todo desarrollando una cultura muy deficiente en nuestro sistema educativo: la de la evaluación y posterior puesta en marcha de mecanismos de mejora (Cuest. 3).

En esta provincia no participan en la formación inicial convocada para los directores y directoras, los jefes de estudios y secretarios, aunque en el CEP de Úbeda está abierta a todos los miembros del equipo. En este sentido, tanto el coordinador pedagógico, como el coordinador de formación consideran que sería conveniente la formación del equipo directivo completo.

> Personalmente creo que debería trabajarse con Equipos Directivos (cada director o directora novel ha tenido que proponer uno). No queda más remedio que trasladar esta línea de trabajo de equipo a la continuidad de la formación a partir de este proceso a que hacíamos referencia más arriba (Cuest. 3)

Los tutores, tutoras, directores y directoras de la provincia de Jaén consideran mayoritariamente en un porcentaje igual al 90% en el caso de los directores y directoras y del 88,9% en el caso de los tutores y tutoras, que debe formarse todo el equipo directivo.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	11,1 %	88,9 %	0,0 %
Directores/as	10,0 %	90,0 %	0,0 %

Tabla VII.137. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Jaén.

Los asesores, los dos hombres, señalan que las sugerencias de los directores y directoras formados son tenidas en cuenta a la hora de diseñar el proceso formativo del curso siguiente, procurando hacer hincapié en los temas que más les interesan (Cuest. 26). A lo largo del proceso sugieren algunas cuestiones sobre todo referidas a *temas técnicos como gestión económica, permisos, bajas (Cuest. 11).* Con todo lo anterior, parece que no son tenidas en cuenta las necesidades de los nuevos directores y directoras en el diseño del proceso formativo pensado para ellos. Se apunta que con el nuevo Plan de formación diseñado para el curso 09/10 lo anterior podría paliarse a través de las Jornadas regionales que ponen fin a la formación anterior al desempeño del cargo, ya que en este momento podrían suscitarse periodos de reflexión sobre tales necesidades (Cuest. 3).

Los coordinadores pedagógico y de formación perciben diferencias en las necesidades formativas de los directores y directoras de primaria y secundaria, a las que en la fase presencial no se puede dar respuesta. *En algún sentido, esta carencia*

se suple con la tutoría individualizada y las puestas en común, que permiten la contextualización por contraste, en los grupos de trabajo (Cuest. 3).

Se percibe que la Administración educativa encuentra dificultades a la hora de diseñar la formación inicial de directores y directoras tales como (Cuest. 3):

- Extensión en el tiempo del proceso de selección en los centros.
- Ausencia de proyectos de dirección en más número de centros del que sería deseable
- Imposibilidad de atención individualizada a cada proyecto de dirección, salvo por las tutorías, que resultan igualmente insuficientes.
- Amplia diversidad en la tipología de los centros a atender de forma *homogénea.*
- Falta de cultura de *proyecto educativo autónomo*, que crea el condicionante de ofrecer una *formación válida para todos y todas*, *lo que por definición es imposible.*
- Necesidad de realizar esta fase de formación al tiempo que los directores y directoras noveles están ya desarrollando las tareas propias de su *nueva* responsabilidad.

Los directores y directoras que ejercen la función de tutela tienen que asistir a las ponencias y mesas redondas del curso inicial y participar en los debates, así como en las actividades online, Grupos de Trabajo o talleres. Dichos directores son seleccionados teniendo en cuenta en primer lugar los que ejercieron dicha labor el curso anterior, analizando su implicación, tiempo de dedicación, problemática que abordaron, actas que cumplimentaron, etc (Ent. 7, Cuest. 11); se favorece la continuidad de los anteriores, pero también se incorporan nuevos tutores entre aquellos directores y directoras que se preocupan por renovar su formación, participan en redes, innovan en sus centros, funcionan bien, etc (Ent. 7). Con objeto de establecer pautas comunes, a principios del proceso formativo se reúne a todos los tutores y tutoras y al finalizar el proceso se mantiene una nueva reunión para evaluar la actividad. Los criterios de asignación de estos a los Grupos de Trabajo son etapa educativa y zona geográfica

En algún CEP se ha ido más allá de lo establecido por la normativa, dando continuidad a los Grupos de Trabajo de directores y directoras:

> La idea que ha funcionado en nuestro Cep en cursos anteriores y queremos que siga funcionando durante el próximo curso es continuar con un grupo de trabajo donde haya directores/as noveles con algunos de más experiencia, creando así una red dónde puedan estar en contacto y se vayan enriqueciendo y formando mutuamente.

La relación de tutela y los Grupos de Trabajo son unánimemente valorados como muy positivos por los organizadores. Por su parte los directores y directoras de la provincia valoran las funciones de los tutores y tutoras. Los datos se recogen en la Tabla VII.138:

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (JAÉN)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,53
Participación o coordinación de su Grupo de Trabajo	2,65
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,70
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,18
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,70
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,53
MEDIA DE FUNCIONES	2,55

Tabla VII.138. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Jaén.

Los datos reflejan que todas las funciones se consideran por encima del valor 2 de la escala, es decir más que *Bastante conseguidas,* siendo las que más se valoran la *Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial* y *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación,* ambas con una media de 2,70. Se considera menos conseguida la *Dinamización de su participación en la plataforma online* con una media de 2,18.

Los tutores y tutoras de la provincia de Jaén y sus respectivos tutorados coinciden en considerar que las medidas más importantes para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo son la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas*, con una media de 2,89 y 2,75 respectivamente y *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo*, con una media de 2,89 y 2,65 respectivamente.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (JAÉN)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,11	2,33
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	1,89	2,37
Levantar acta de las sesiones	1,89	1,63
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,11	2,22
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,89	2,65
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,89	2,75

Tabla VII.139. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Jaén.

Existe unanimidad en los responsables de la organización encuestados sobre las competencias básicas de L*iderazgo* y *Organización* como las fundamentales en el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar (Ent. 7). Los directores y

directoras formados, sin embargo, aunque las consideran *Bastante conseguidas* con una media de 2 y de 2,05 respectivamente, han considerado que se concedió más importancia al *Trabajo en equipo,* con una media de 2,45, las *Relaciones interpersonales* (2,35) y la *Participación,* con una media de 2,25. Una vez más la *Orientación al aprendizaje del alumnado* no se considera suficientemente trabajada, en este caso con una puntuación media de 1,45.

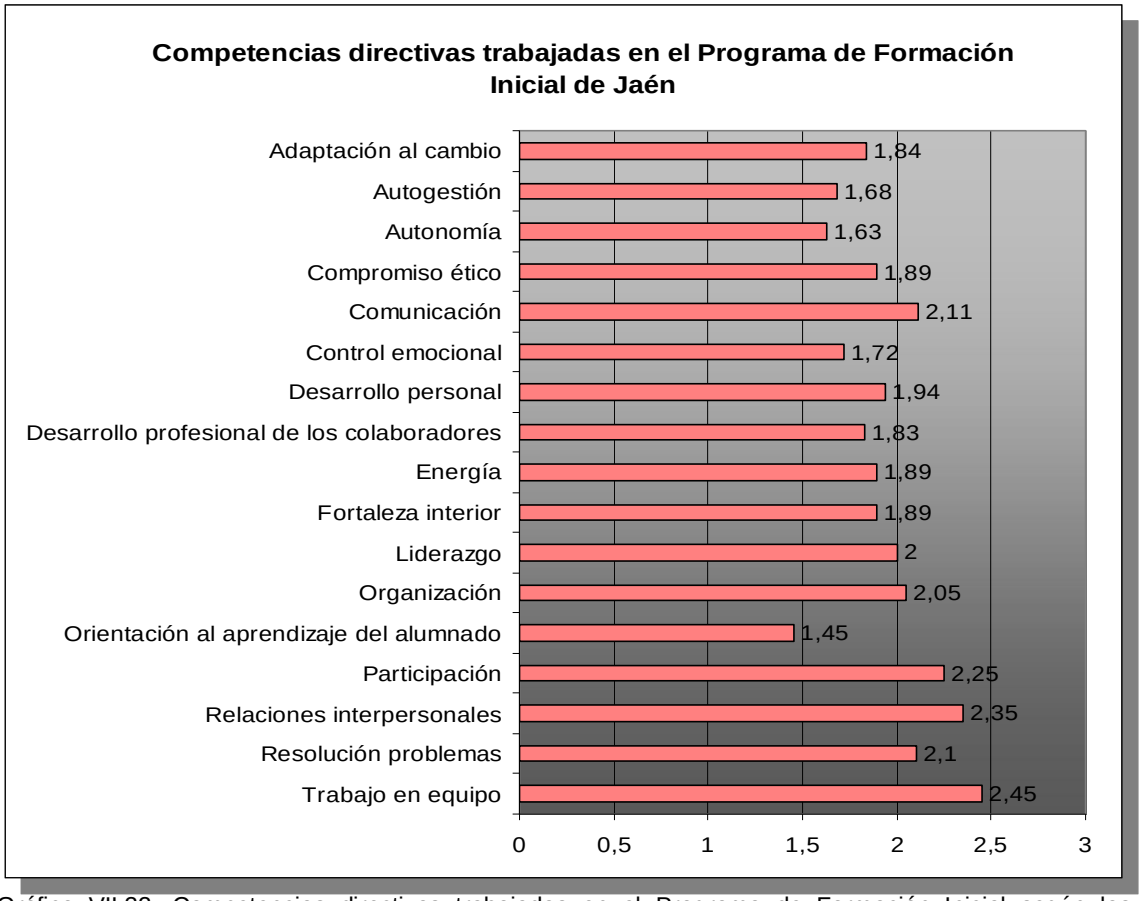


Gráfico VII.22. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Jaén

Los contenidos que se priorizan en la formación inicial de directores y directoras, según los asesores responsables de la formación son: *Gestión de recursos humanos* (Cuest. 25, 26), *Modelos de dirección* (Cuest 25), *Modelos de organización de centros, Sistema relacional, Elaboración de documentos, Técnicas e instrumentos de planificación, Técnicas para resolver conflictos, Estrategias dinamización de centros, y Gestión y administración informática* (Cuest. 26). Los directores y directoras consideran que el contenido que más le ha servido es la *Organización del centro escolar*, con una media de 2,05 y las *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar,* con una media de 1,85. Los contenidos que se consideran menos útiles son *Los Sujetos escolares* con una media de 1,37 y *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano,* con una media de 1,40. También la *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* (1,47) y *El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento* (1,42) puntúan por debajo de la media de la escala.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (JAÉN)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,45
Proyección normativa de la enseñanza escolar	1,75
La organización del centro escolar	2,05
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,42
Los sujetos escolares	1,37
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,40
La dirección como construcción de sentido	1,53
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	1,85
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	1,75
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	1,75
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,70
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,60
MEDIA TOTAL	1,63

Tabla VII.140. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Jaén.

Los directores y directoras jiennenses valoran el grado de consecución de los objetivos de la formación en esta provincia, alcanzando una media global de 1,93, cercana por tanto al *Bastante conseguido.* El objetivo que destaca por su grado de consecución es una vez más *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección,* con una media de 2,55. También una vez más el menos conseguido es *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas,* con una media de 1,55, rozando por tanto el nivel de conseguido.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (JAÉN)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,90
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,55
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,55
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	1,74
MEDIA DE OBJETIVOS	1,93

Tabla VII.141. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Jaén.

Los foros de esta provincia recogen cinco entradas de un asesor de Centro de Profesorado en las que informa de cuestiones relativas a la formación. El tema que suscita mayor interés es la muerte de una maestra en accidente de tráfico cuando iba del colegio a casa. Los participantes consuelan con sus mensajes a la persona que inicia el debate. Los miembros de la plataforma provincial se presentan en el foro y

también participan en temas como el Plan de autoprotección, la idea, secundada por todos los que participan de crear una plataforma definitiva cuando termine la formación, y cómo controlar los debates en los claustros.

Son varios los puntos fuertes percibidos en la formación inicial de la provincia de Jaén:

- Concepto de equipo de formación (Cuest. 3)
- Importancia concedida a la tutoría, Grupos de Trabajo, plataforma online y la exposición de buenas prácticas (Cuest. 3)
- Insistencia en el conocimiento general de los objetivos educativos, liderazgo, relaciones humanas, tareas de la dirección, apertura del centro al entorno o participación (Cuest. 11).
- Intercambio de documentación útil para los centros (Cuest. 26)
- Inicio de redes profesionales que ese mantienen a lo largo de los años en Grupos de Trabajo (Cuest. 26).

Respecto a los aspectos que cabría mejorar en la formación surge de nuevo, señalado por tres de los encuestados, la dificultad que encuentran los nuevos directores y directoras de compaginar su formación con las nuevas tareas a las que ha de enfrentarse (Cuest. 3, 11, 26). Otras cuestiones que dificultan dicha formación son: las distancias geográficas entre las diferentes localidades de la provincia (Cuest. 11), la necesidad de atender las demandas de quienes comienzan la tarea directiva y la necesidad de coordinación de los responsables de la formación en cada provincia (Cuest. 3), la resistencia de los nuevos directores y directoras a ser evaluados (Cuest. 11), la necesidad de introducir algunos temas de formación como la gestión del centro a través del programa Séneca o la realización de horarios o la distribución de grupos (Cuest. 25).

G) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE MÁLAGA

El diseño de la parte teórica del curso de formación inicial de directores y directoras en la provincia de Málaga para el curso 2008/2009 corrió a cargo del coordinador pedagógico, nombrado en el mes de julio de 2008, quien se encargó además de seleccionar a los ponentes, pidiéndoles sugerencias a los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado. Dicho diseño fue realizado en el mes de octubre y posteriormente el coordinador pedagógico comunica su propuesta al coordinador provincial de formación y los asesores y asesoras encargados de la formación inicial para la dirección escolar en la provincia (Ent. 8).

Se diseñó un curso único a nivel provincial con nueve sesiones presenciales que se celebraron en el IES La Rosaleda de Málaga.

> Los/as asesores/asistimos de forma voluntaria, aunque nos comprometimos a asistir a la primera y la última sesión y así "aprovechamos" para coordinarnos y resolver dudas (Cuest. 28).

Se desarrollan posteriormente reuniones periódicas del coordinador pedagógico y de formación, siendo éste su primer año de ejercicio del cargo en ambos

casos, y los asesores y asesoras responsables, para tratar aspectos relativos a esta formación.

El papel del coordinador provincial de formación ha sido fundamentalmente interrelacionar a los directores y directoras en periodo de prácticas con sus tutores y tutoras, nombrados por la Delegación Provincial y *organizar-coordinar la formación que desde los CEPs se iba a llevar a cabo, procurando que a nivel de toda la provincia no existiesen discrepancias ni enfoques diferenciadores entre las distintas comarcas, aliviando de esa forma el trabajo del Coordinador pedagógico* (Cuest. 4).

Las asesoras y asesores parece que se encargan fundamentalmente de las tareas de los Grupos de Trabajo:

> Como asesora facilito la información sobre el curso, obligatoriedad del mismo, y superviso y oriento al grupo de trabajo que desarrollan al respecto (Cuest. 27).

El análisis que hacen los directores y directoras encuestados del grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico revela que la función que se considera más conseguida es la *Participación en la plataforma online con una media de 2,57* y la *Realización del seguimiento del programa de formación online,* con una media de 2,50; posteriormente se valora la *Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras*, con una media de 2,48. La menos conseguida es la *Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo*, con una media de 2,36. En este sentido señala el coordinador pedagógico que es su intención para el curso 2009/2010 asistir al menos a una sesión de trabajo de cada uno de los Grupos de Trabajo organizados (Ent. 8).

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (MÁLAGA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los CEP	2,38
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo	2,36
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,48
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	2,45
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	2,44
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,50
Participación en la plataforma online	2,57
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,41
MEDIA DE FUNCIONES	2,45

Tabla VII.142. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Málaga.

Los asesores y asesoras manifiestan estar coordinados sistemáticamente para la organización y seguimiento del Programa de Formación Inicial de directores y directoras, así como poseer muy buena relación entre ellos, aunque no parece que participan en el diseño de la actividad formativa.

> Durante el curso 2008-2009 nos reunimos en varias ocasiones para ser informados/as de las actuaciones previstas y además, se nos pidieron sugerencias y aportaciones para incluir en la formación, aunque ésta ya nos llega prácticamente diseñada y admite pocas modificaciones (Cuest. 28).

El grado de satisfacción con la coordinación interprovincial es alto a nivel de coordinador pedagógico y de formación, que mencionan las tres reuniones que se han mantenido en el curso 2008/2009, aunque se apunta que podría mejorarse con alguna reunión más exclusiva para los coordinadores pedagógicos, o con la creación de un banco de ponentes a nivel regional (Ent. 8). La coordinación interprovincial a nivel de Centros de Profesorado no existe (Cuest, 27, 28, 29, 30).

Las modalidades de formación de que consta el programa son:

- Curso único a nivel provincial con 9 sesiones.
- Organización de Grupos de Trabajo junto con los tutores y tutoras. Cada asesor o asesora se encarga de hacer el seguimiento de los mismos y asiste a algunas reuniones. Dichas reuniones se organizan, de forma rotativa, en los diferentes centros educativos que dirigen los miembros del grupo.
- Participación en la Red profesional de dirección donde se intercambian experiencias, se plantean propuestas y dudas, así como temas de debate.
- Jornadas Regionales de formación para la dirección. Sirven de *punto final* a la formación. Asisten todas las asesorías responsables de la formación.

El cronograma de los contenidos teóricos es el recogido en el Cuadro VII.22:

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD FORMATIVA
10 de diciembre de 2008	PRESENTACIÓN DEL CURSO a cargo del coordinador pedagógico - Presentación del curso de formación. - Programa – calendario del curso. - Organización de Grupos de Trabajo. - Plataforma. - Ruegos y preguntas
10 de enero de 2009	AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS: PROPUESTAS DE MEJORA Ponente D José L. García
29 de enero de 2009	DIMENSIÓN POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR Ponente D. Ángel Granda
5 de febrero de 2009	PROYECCIÓN NORMATIVA EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR Ponente D. Ángel Granda
19 de febrero de 2009	GESTIÓN ECONÓMICA DE LOS CENTROS Ponente D José García
5 de marzo de 2009	GESTIÓN ECONÓMICA DE LOS CENTROS Ponente D. José García
12 de marzo de 2009	LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR: PLANIFICACIÓN, ASIGNACIÓN DE TAREAS… Ponente D Luis M. Sánchez Cotta
19 de marzo de 2009	LIDERAZGO Ponente D. José González

Cuadro VII.22. Cronograma de contenidos teóricos tratados en el curso de Málaga

En el mes de mayo se organiza una Jornada de reflexión y convivencia en la localidad de Antequera, cuya valoración fue muy positiva por todas y todos los asistentes.

Aunque se les ha propuesto al resto de miembros de los equipos directivos de los centros su incorporación al Programa de Formación Inicial de directores y directoras, en la práctica son sólo estos últimos quienes se incorporan a dicha formación. Las percepciones mayoritarias sin embargo son favorables a la incorporación de otros miembros del equipo directivo a esa formación inicial (Ent. 8, Cuest. 27, 28, 29, 30). La percepción que tienen tutores, tutoras, directores y directoras malagueños respecto a quienes deberían asistir a la formación inicial es que debe incorporarse todo el equipo directivo; fundamentalmente piensan así los directores y directoras, en un 82,6%.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	12,5 %	75,0 %	12,5 %
Directores/as	13,0 %	82,6 %	4,3 %

Tabla VII.143. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Málaga.

Las necesidades formativas planteadas por las personas en formación han sido satisfechas fundamentalmente a través de *las sesiones de tutoría y en los Grupos de Trabajo, aunque en las sesiones presenciales de los cursos se han debatido y resuelto todas las cuestiones planteadas por los asistentes* (Cuest. 28). Las demandas parece que han hecho referencia fundamentalmente al periodo de formación o al lugar donde dicha formación se ha llevado a cabo.

Existe unanimidad en las asesoras en percibir diferentes necesidades formativas en función de la etapa educativa del director o directora en formación, que son atendidas seleccionando tutores y tutoras de la misma etapa educativa que la persona en formación. Una vez más aparece la necesidad de formación en cuestiones relacionadas con la convivencia como rasgo distintivo en centros de secundaria:

> En las jornadas y sesiones formativas se tratan de forma diferenciada la normativa y peculiaridades de cada etapa: las diferencias que establecen las normativas y las características propias de cada etapa, así en Secundaria se hace más hincapié en temas de administración económica, convivencia…, y en Primaria mayor interés en temas de relaciones con padres, seguridad, etc (Cuest. 27).

> He podido percibir que existen diferencias entre las demandas de los CEIP y los IES. En los centros de Secundaria se plantean muchas más cuestiones relacionadas con la convivencia en el centro y la resolución de conflictos (Cuest. 28).

El coordinador pedagógico, al comenzar a ejercer como tal en el mes de octubre, contó con que los tutores y tutoras estaban ya nombrados por la Delegación Provincial de Educación. El nombramiento se había efectuado teniendo en cuenta etapa educativa y zona geográfica (Ent. 8). Sin embargo, a partir del curso 2009/2010 a instancias de los responsables de la Consejería de Educación se habrá de contar con la opinión de los coordinadores pedagógicos para dicho nombramiento. El

coordinador pedagógico a su vez contará con la opinión de los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado quienes conocen a los directores y directoras de sus zonas respectivas por tener un contacto más directo con ellos (Ent. 8); en cursos anteriores ya se les pidió opinión. Existe por otra parte uniformidad en las personas encuestadas respecto a las cualidades que es necesario que tenga el tutor o tutora: *Los tutores/as han sido seleccionados por su profesionalidad, experiencia, su forma de trabajar y su carácter innovador y emprendedor* (Cuest. 27).

La importancia concedida a la relación de tutela no deja lugar a dudas entre los encuestados: *Los/as directores/as juegan un papel muy importante en la formación. Asesoran en todo momento a sus tutelados y resuelven sus dudas en las sesiones de tutoría, por vía telefónica o a través de la plataforma regional* (Cuest. 28).

El coordinador pedagógico convocó a los tutores y tutoras a comienzos del curso 2008/2009 y les comunicó el Plan de trabajo, pudiéndose hacer modificaciones al mismo en función de necesidades:

> Como lo tutores son los que tienen que llevar el grupo de trabajo pues les di una propuesta de calendario de reuniones y contenido de las reuniones, para que en función de la época del año se trataran los temas que interesaran, sin que estuvieran cerrados. Pero ya en la misma programación yo le di oportunidad de que cambiaran, de que hicieran propuestas y cambiaran el contenido (Ent. 8).

Los directores y directoras malagueños hacen su valoración de las funciones de los tutores y tutoras, recogidas en la Tabla VII.144.

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (MÁLAGA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,39
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,61
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,14
Dinamización de su participación en la plataforma online	1,83
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,67
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,43
MEDIA DE FUNCIONES	2,35

Tabla VII.144. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Málaga.

La función que se considera más conseguida es la *Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación* con una media de 2,67; le sigue *Participación o coordinación de su Grupo de Trabajo* con una media de 2,61. La función menos conseguida es la *Dinamización de su participación en la plataforma online* con una media de 1,83.

Los tutores y tutoras y sus tutorados coinciden en considerar que la medida más importante para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo es la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas* con una media de 3,00 y 2,61 respectivamente. Los tutores y tutoras

conceden el mismo valor máximo a *Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro.*

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (MÁLAGA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	1,88	1,91
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	3,00	2,48
Levantar acta de las sesiones	2,25	2,04
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,50	2,48
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,50	2,48
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	3,00	2,61

Tabla VII.145. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Málaga.

En la valoración que hacen los directores y directoras de las competencias que fueron más trabajadas destacan las *Relaciones interpersonales* y el *Trabajo en equipo*, con una media de 2,39, seguidas de la *Participación* con 2,26. La menos valorada es la *Orientación al aprendizaje del alumnado* con una media de 1,39.

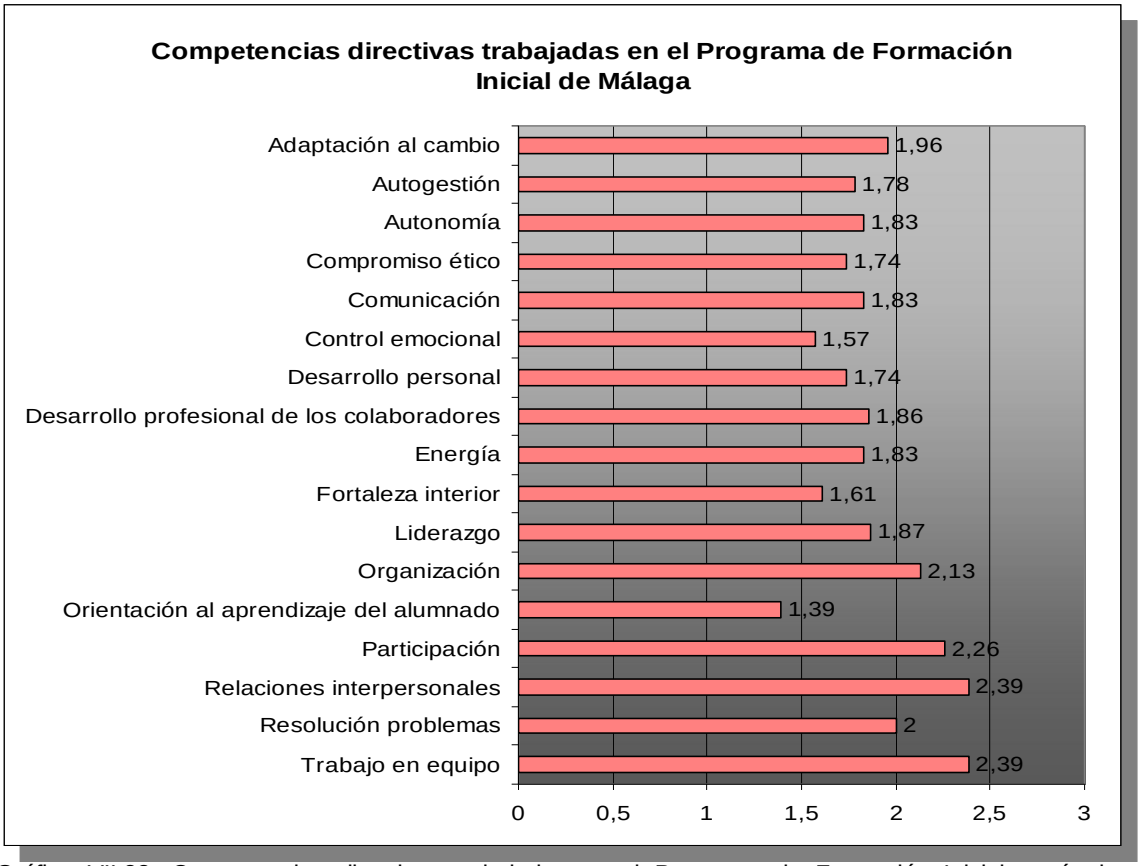


Gráfico VII.23. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Málaga.

En esta provincia no existe unanimidad en la selección de competencias que se priorizan en la formación inicial según los responsables del programa; destacan el *Liderazgo* y el *Trabajo en equipo* (Ent. 8 y Cuest. 29) y *Orientación al Aprendizaje* (Ent. 8 y Cuest. 27). La percepción de los directores y directoras no coincide respecto al trabajo de esta última.

En cuanto a los contenidos de la formación, los que alcanzan mayor valoración por los asesores son *Legislación básica, Modelos de organización de centros, Modelos de dirección, Gestión de recursos humanos y materiales, Sistema relacional, Elaboración de documentos, Técnica se instrumentos de planificación, Evaluación institucional y Gestión y administración informática*.

Los directores y directoras consideran que el contenido más útil es *Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar*, con una media de 1,96 y *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar*, *La organización del centro escolar* y *Proyección normativa de la enseñanza escolar,* los tres con una media de 1,95. Se considera menos útil la *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar* con una media de 1,32.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (MÁLAGA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,32
Proyección normativa de la enseñanza escolar	1,95
La organización del centro escolar	1,95
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,64
Los sujetos escolares	1,41
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,77
La dirección como construcción de sentido	1,68
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	1,95
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	1,77
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	1,87
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,96
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,68
MEDIA TOTAL	1,75

Tabla VII.146. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Málaga.

Los directores y directoras malagueños hacen su propia valoración de los objetivos de la formación inicial. Destaca una vez más *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección*, con una media de 2,30 y *Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan,* con un valor de 1,87. La valoración global de 1,91 está cercana al *Bastante conseguido.*

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (MÁLAGA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,87
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,64
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,30
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	1,82
MEDIA OBJETIVOS	1,91

Tabla VII.147. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Málaga.

La evaluación de los directores y directoras en prácticas se realiza en los términos recogidos en la normativa a través de informes de tutores, Centros de Profesorado y coordinador pedagógico. La evaluación de la formación se hace a través de la evaluación que las personas formadas realizan de la misma y sus resultados se utilizan para mejorar la formación del curso siguiente (Cuest. 27, 29, 30). Consecuencia de la evaluación de la formación de años anteriores se decidió asignar tutores y tutoras de la misma etapa educativa y zona geográfica, para evitar largos desplazamientos (Ent. 8). Otra demanda planteada fue que *a la hora de dar determinada formación, pudiesen aportar datos lo más homogéneos posible que afectasen a la zona y no tanto a la provincia o comarca (Ent. 8).* Tanto en años anteriores, como en éste se plantea la necesidad de recibir una formación anterior al ejercicio del cargo, cuestión que se resolverá con el nuevo planteamiento de la formación para el curso 09/10, en que se impartirán sesiones teóricas de formación en el mes de junio, antes del nombramiento provisional como directores y directoras, que se producirá a partir del 1 de julio (Ent. 8).

Parece que no se perciben dificultades por parte de la Administración educativa para la organización de la formación inicial de directores y directoras (Cuest. 4), aunque sí se perciben algunas que pudiera tener la coordinación pedagógica:

> Es en este campo de uniformidad, donde los Coordinadores tienen mayores dificultades, al tener que trabajar con Directores/as que trabajan en contextos muy diferentes, no sólo en razón de la tipología del centro, sino del alumnado y del profesorado (Ent. 8).

En los foros de esta provincia hay dos entradas del coordinador pedagógico animando a la participación, compartiendo las actividades que se organizarán en los centros en la última semana del primer trimestre. Otros temas que suscitan interés son: el cobro del comedor escolar, la dotación económica de los centros para realizar inversiones, actividades para profesorado mayor de 55 años y una posible póliza seguro para los centros docentes.

Entre los puntos fuertes de la formación inicial de directores y directoras en la provincia de Málaga se percibe la mejora progresiva de la misma a partir de la evaluación de las anteriores, así como el trabajo en equipo que se genera tanto en los agentes responsables de la misma, como entre las personas que la reciben (Ent. 8, Cuest. 29, 30). Alguien percibe sin embargo como punto fuerte cuestiones relacionadas con la gestión.

> Todo lo relacionado con la Legislación básica, la organización y funcionamiento de los Centros, elaboración de documentos, gestión y administración (Cuest. 28).

Esta misma persona, que a su vez señala la orientación al aprendizaje del alumnado como una de las competencias más importantes en la dirección escolar, señala como puntos débiles el Desarrollo de habilidades sociales, Liderazgo compartido, Trabajo en Equipo, Plan de Igualdad entre hombres y mujeres (Cuest. 28).

Se señalan otros puntos débiles en la formación como sería la necesidad de tocar otros contenidos, *pero la complejidad de horarios y el volumen de trabajo de los centros, no hace conveniente aumentar el número de horas* (Cuest. 27). Otro aspecto sin resolver son las quejas generadas por los asistentes que tienen que desplazarse desde centros más alejados de Málaga capital (Ent. 8). El nivel de satisfacción del coordinador pedagógico con el diseño del programa de formación es manifiesto; por otra parte señala que la tarea de coordinación pedagógica sería conveniente que se pudiera ejercer por un periodo de tiempo de tres o cuatro años, coincidiendo con el número de años del nombramiento del cargo de director o directora (Ent. 8). Como hemos venido señalando, estos datos coinciden con la propuesta de tutores, tutoras, directoras y directores de toda Andalucía.

H) LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

> Nosotros comenzamos la formación con un Encuentro inicial en el que participan Directores y Directoras en prácticas, Tutores y Tutoras, Asesores y Asesoras de los CEP, el Coordinador Pedagógico del curso y yo misma. En este encuentro aprovechamos para:
>
> - Presentación del Programa de Formación Inicial.
> - Detección de necesidades formativas
> - Asignación de tutores y tutoras y constitución de GGTT
> - Presentación de Asesorías de referencia.
>
> La detección de necesidades se realiza a través de un cuestionario relacionado con el temario de la Orden en el que no hacemos diferencias por etapas (Cuest. 5).

En la provincia de Sevilla, con posterioridad a este primer contacto, el coordinador pedagógico analiza y tabula el cuestionario y elabora un documento síntesis que se entrega a todos los participantes en el proceso. A partir de esta detección de necesidades, una comisión de trabajo planifica y organiza la propuesta de formación, intentado que exista una secuencia lógica en el desarrollo de las sesiones. Esta comisión está integrada por la coordinadora provincial de formación, el coordinador pedagógico, y los seis asesores responsables de la formación inicial para la dirección escolar en esta provincia, y es la máxima responsable de la elaboración de dicho diseño, que posteriormente será aprobado por la Comisión Provincial que consta en la Orden de 20 de junio de 2007 (Cuest 5 y Cuest.13). A partir de este primer encuentro existe un alto grado de comunicación entre los Centros de Profesorado y la coordinación provincial de formación.

La coordinadora provincial de formación asume en el proceso tanto funciones relacionadas con la gestión, entre ellas gestionar las listas de directores y directoras que deben realizar su formación inicial, así como con las cuestiones relativas a la evaluación de dicha formación, como funciones relacionadas con la organización del

propio programa, participando activamente en la elaboración del diseño. En la organización del programa de formación se encuentran dificultades fundamentalmente en relación a los *tiempos tan ajustados entre la finalización del proceso de selección del profesorado que va a ejercer la dirección de los centros y el inicio del proceso de formación* (Cuest. 5).

Los directores y directoras encuestados valoran el grado de cumplimiento que de sus funciones consiguió el coordinador pedagógico, siendo más valorada su *Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación,* con una media de 2,38 y en segundo lugar la *Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras*, con una media de 2,35. Todas sus funciones superan el *Bastante conseguido*, excepto su *Participación en la plataforma online* que se queda cercano con 1,96.

FUNCIONES COORDINADOR O COORDINADORA PEDAGÓGICO (SEVILLA)	MEDIA
Elaboración y diseño del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo, en coordinación con los CEP	2,26
Realización del seguimiento del plan de formación inicial y de los Grupos de Trabajo	2,16
Presentación de la plataforma de formación a los nuevos directores y directoras	2,35
Presentación de la plataforma de formación a quienes ejercen la tutela	2,10
Intervención en la selección de las personas que ejercen la tutela	2,25
Realización del seguimiento del programa de formación online	2,00
Participación en la plataforma online	1,96
Participación en la evaluación de los directores y directoras en formación	2,38
MEDIA DE FUNCIONES	2,18

Tabla VII.148. Grado de cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico de Sevilla.

En esta provincia se reconoce explícitamente que se invita a la participación inicial a todo el equipo directivo, consiguiendo progresivamente dicha participación, sobre todo en los Grupos de Trabajo.

> En cuanto a la participación, la formación se ofrece a la totalidad de los miembros del Equipo Directivo. Cada año vamos consiguiendo que se incorporen Equipos Directivos en su totalidad, al menos en las sesiones de Grupos de Trabajo que para nosotros son el eje vertebrador de la formación en nuestra provincia (Cuest. 5).

Las percepciones sobre quiénes deberían participar realmente en la formación inicial para la dirección escolar no son sin embargo unánimes; mientras en un caso se manifiesta que la participación de todo el equipo generaría problemas de infraestructura en la organización de dicha formación (Cuest. 31), en otro se manifiesta mucho interés por la participación del equipo al completo (Ent. 9):

No sólo muy interesante, sino fundamental y necesaria. Por diferentes motivos: la necesidad de la formación en equipo, para un trabajo cuyo componente de" equipo" es imprescindible; la continuidad de miembros del equipo directivos y el conocido número de casos de jefes de estudios, secretarios que posteriormente pasan a ejercer la dirección, de esta manera se adelantaría la necesaria formación que luego necesitarán; La administración se dotaría no sólo de directores y directoras formados y cualificados sino de un mayor número de personal cualificado (cuadros) para ejercer la dirección en un futuro inmediato.

Las opiniones de tutores y tutoras se dividen al 50% en esta provincia sobre quiénes deben recibir formación inicial, mientras la de directores y directoras se decanta en un 90,3 % de los casos a que sea todo el equipo directivo.

Sevilla es la única provincia andaluza en que, en el caso del colectivo de directores y directoras que ejercen la tutela, no se decantan a favor de formación inicial para todo el equipo directivo.

	Solo el director/a	Todo el equipo directivo	Otros
Tutores/as	50,0 %	50,0 %	0,0 %
Directores/as	1,0 %	90,3 %	6,5 %

Tabla VII.149. Quiénes deben recibir formación según tutela y directivos en formación, de Sevilla.

Las modalidades de formación son las recogidas en la Orden de 20 de junio de 2007: sesiones plenarias, plataforma online, Grupos de Trabajo y tutela de un director o directora con experiencia durante todo el proceso, asistiendo a las reuniones de Grupos de Trabajo y ponencias.

A principios de curso establecen la selección de temas a tratar, el calendario mensual y su tratamiento en las sesiones presenciales del curso, que se celebrarán una vez al mes, y el seguimiento y participación en la plataforma en las reuniones del Grupo de Trabajo, que serán cada dos o tres semanas.

En función de los temas y de la particularidad del grupo se pueden plantear sesiones específicas de trabajo por diferentes motivos.

Las sesiones presenciales se realizarán con una periodicidad aproximada de una vez al mes para tratar un tema de la selección de los bloques.

Este tema se desarrollará a lo lago de dicho mes en la plataforma y en el GGTT, intercambiando casos prácticos, estudio de casos y experiencias para al final, en la sesión presencial y compartida con algún experto, poner en común tanto lo trabajado en la plataforma como la formación específica y adecuada a la sesión presencial de trabajo. Esto permite concretar y animar el uso de la plataforma, apoyando la tarea de los grupos de trabajo, que deben reunirse cada dos/tres semanas y con esta periodicidad entrar en el uso de la plataforma que mensualmente tendrá un tema o bloque de referencia para compartir y poner en común el trabajo concreto *(Cuest. 13)*.

El programa de formación se recoge en el Cuadro VII.23:

MODALIDAD	CONTENIDOS
1 al 5 de diciembre de 2008 SESIÓN DE GGTT (provincial) TEMA 8: Gestión del centro escolar. Estrategias básicas para la gestión escolar.	- Séneca, Gestión económica, gestión del Plan de Apertura...
Horario libre/ Ámbito individual SESIONES NO PRESENCIALES Plataforma MOODLE	Casos prácticos y participación en foros
15 enero de 2009 CEP Sevilla (provincial) SESIÓN PLENARIA TEMA 7: La dirección como construcción de sentido. TEMA 10: Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático.	- Estilos de dirección - La dirección pedagógica. - Liderazgo y trabajo en equipo. - La gestión de reuniones y la participación - Delegación de funciones
26 al 30 de enero de 2009 SESIÓN DE GGTT (comarcal)	Profundización en los contenidos propuestos en la sesión plenaria
Horario libre. Ámbito individual SESIONES NO PRESENCIALES - Plataforma MOODLE	Resolución de casos prácticos y participación en foros
11 febrero 2009 CEP Sevilla (provincial) SESIÓN PLENARIA TEMA 9: Respuesta organizativa al tratamiento de los conflictos. TEMA 12: Coeducar. Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	- Principios sobre los que se sustenta la convivencia escolar. - Propuesta coordinada desde la localidad. - Recursos y apoyos para la mejora de la convivencia. Protocolos de actuación.
23 al 26 de febrero de 2009 (comarcal) SESIÓN DE GGTT	Profundización en los contenidos propuestos en la
SESIONES NO RESENCIALES - Plataforma MOODLE	Resolución de casos prácticos y participación en foros
12 marzo 2009 SESIÓN PLENARIA CEP Sevilla (provincial) TEMA 2: Proyección normativa en la enseñanza escolar.	- LEA y nueva normativa para Centros. - Marco legal y responsabilidad civil - Legislación: Derecho civil que compete a la escuela - Protocolos de actuación
23 al 27 de marzo de 2009 SESIÓN DE GGTT (comarcal)	Profundización contenidos
SESIONES NO PRESENCIALES - Plataforma MOODLE	Resolución casos prácticos y participación foros
15 abril de 2009 SESIÓN PLENARIA (provincial) TEMA 4: El currículo como selección, valoración y distribución del conocimiento. TEMA 11: Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	- Competencias básicas - Pruebas de Evaluación de Diagnóstico - Evaluación del proceso educativo
7 de mayo de 2009 SESIÓN PLENARIA (provincial) Tema 5: Los sujetos escolares Tema 6: La participación de otros agentes escolares como ejercicio de un derecho ciudadano	- Escuela y entorno
Mayo 2009 EVALUACIÓN DEL PROCESO	Elaboración de Memoria e Informes

Cuadro VII.23. Cronograma del Programa de Formación Inicial de Sevilla

El seguimiento del trabajo en la plataforma será animado y compartido por el tutor o tutora del Grupo de Trabajo, siendo realizadas las pautas del mismo y la coordinación con todos por el coordinador pedagógico y asesores y asesoras.

Al igual que manifiestan otras provincias la coordinación interprovincial o regional se realiza a través de reuniones de trabajo convocadas por la Dirección

General competente en las que participan la coordinación pedagógica y de formación, pero no los asesores.

> Estas reuniones permiten el intercambio de información y adoptar unos acuerdos comunes, aunque consideramos importarte que se respete siempre un grado autonomía que permita contextualizar la formación a las características propias de la provincia y del grupo (Cuest. 5).

La formación inicial de directores y directoras se organiza según la normativa y según las necesidades manifestadas por los participantes a comienzos del proceso. Posteriormente el acercamiento a las características distintivas de cada etapa educativa se hace a través de los Grupos de Trabajo, organizados por etapa y zona, y se trabajan los contenidos de acuerdo a la misma (Ent. 9). La selección de tutores que coordinarán los Grupos de Trabajo la hace la coordinación provincial a propuesta de los asesores y asesoras, quiénes a su vez buscan directores y directoras que puedan ejercer una buena labor de tutela. Los criterios que se siguen son: *Trabajo en equipo, Experiencia contrastada, Organización escolar y disponibilidad, Buenas prácticas, comunicación y escucha activa, Implicación* (Ent. 9)

El tutor o tutora deberá asistir a las ponencias y Grupos de Trabajo y mantendrá además una coordinación continua con sus tutelados a través de correo electrónico y teléfono. Las asesorías de cada Centro de Profesores hacen de enlace entre los tutores y tutoras y la coordinación pedagógica (Cuest. 5). La valoración que los directores y directoras hacen de las funciones de sus tutores y tutoras se recoge en el cuadro adjunto.

FUNCIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS (SEVILLA)	MEDIA
Asesoramiento en la planificación y organización del inicio de curso	2,22
Participación o coordinación de su grupo de trabajo	2,43
Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial	2,45
Dinamización de su participación en la plataforma online	2,11
Realización de reuniones periódicas con los directores y directoras en formación	2,32
Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado	2,45
MEDIA DE FUNCIONES	2,33

Tabla VII.150. Grado de cumplimiento de las funciones de los tutores y tutoras de la provincia de Sevilla.

Las funciones más valoradas son *Elaboración de su informe de valoración como director o directora tutelado* y la *Intervención en las actividades formativas previstas en el programa de formación inicial*, ambas con una media de 2,45. La menos valorada es *Dinamización de su participación en la plataforma online*, aunque con una media de 2,11, también se considera *Bastante conseguida*.

Los tutores y tutoras de la provincia de Sevilla y sus respectivos tutorados coinciden en considerar que la medida más importante para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo es la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de*

trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas, con una media de 2,70 y 2,72 respectivamente. Lo menos valorado es *Levantar acta de las sesiones* en el caso de directores y directoras con una media de 1,41.

CRITERIOS PARA MEJORAR LOS GRUPOS DE TRABAJO (SEVILLA)	MEDIA TUT	MEDIA DIR
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	1,80	1,66
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,50	2,39
Levantar acta de las sesiones	2,00	1,41
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,40	2,40
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,60	2,63
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,70	2,72

Tabla VII.151. Criterios para mejorar los Grupos de Trabajo en Sevilla.

Los directores y directoras hacen una valoración de las competencias trabajadas recogidas en el gráfico adjunto:

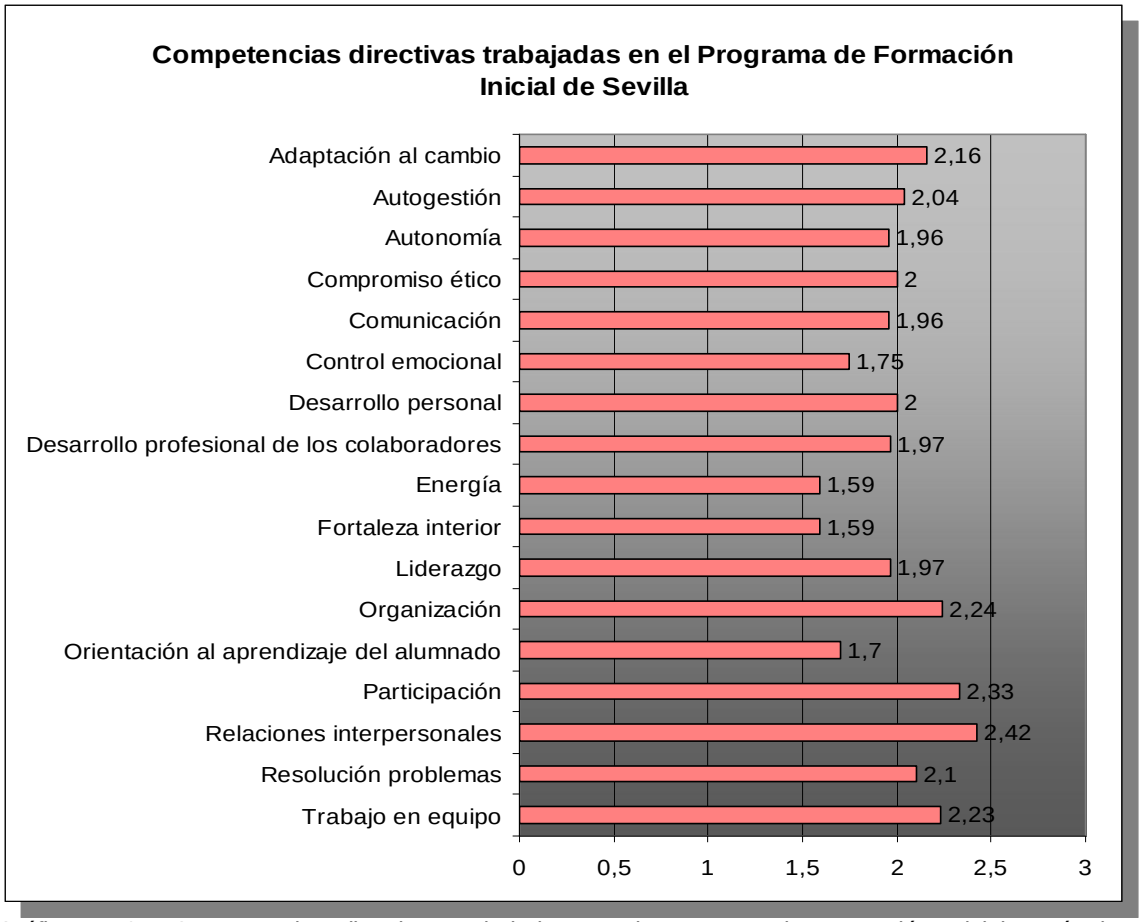


Gráfico VII.24. Competencias directivas trabajadas en el Programa de Formación Inicial según los directores y directoras de Sevilla.

Según los directores y directoras las competencias que han sido más importantes en el programa fueron: *Relaciones interpersonales* (2,42), *Participación* (2,33), *Organización* (2,24) y *Trabajo en equipo* (2,23). Las menos importantes fueron: *Energía* y *Fortaleza interior,* ambas con 1,59. La *Orientación al aprendizaje del alumnado,* con una media de 1,7, supera en esta provincia la media de la escala. Existe por otra parte cierta unanimidad en cuanto a las competencias que se consideran más importantes, por parte de los organizadores, haciendo éstas referencia fundamentalmente a aspectos relacionales de la dirección, como han señalado los directores y directoras: *Trabajo en equipo, Resolución de problemas, Relaciones interpersonales, Participación, Liderazgo y Organización*.

Los contenidos de la formación inicial, según los asesores y asesoras, incorporan fundamentalmente temas relacionados con las competencias antes mencionadas como: *Modelos de dirección* (Cuest. 32, 33) o *Modelos de organización de centros* (Cuest. 31, 32, 33), *Planificación de la formación en centros, Estrategias de dinamización de centros, Innovación e Investigación* (Cuest. 32). Introducen también algunos aspectos relacionados con la gestión como: *Legislación básica* o *Gestión informática* (Cuest. 31, 33).

Por su parte, los directores y directoras de esta provincia consideran que los contenidos más útiles del Programa de Formación Inicial que cursaron son la *Proyección normativa de la enseñanza escolar*, con una media de 2,29 y la *Organización del centro escolar* con una media de 2,28. En tercer lugar sitúan *Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar,* con una media de 2,00. Los menos útiles se consideran: *Los sujetos escolares*, con una media de 1,44, *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano,* con una media de 1,41 y la *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar*, con 1,39.

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL (SEVILLA)	MEDIA
Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar	1,39
Proyección normativa de la enseñanza escolar	2,29
La organización del centro escolar	2,28
El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento	1,52
Los sujetos escolares	1,44
La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano	1,41
La dirección como construcción de sentido	1,92
Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar	2,00
Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos	1,89
Las diferentes formas de la responsabilidad y del control democrático	1,93
Innovación desde la coherencia y autonomía del Centro escolar	1,81
Coeducar: Una opción por la igualdad, la cooperación y la solidaridad	1,75
MEDIA TOTAL	1,80

Tabla VII.152. Utilidad de los contenidos de la formación inicial, en Sevilla.

Los directores y directoras sevillanos hacen su valoración del grado de consecución de los objetivos de la formación. La media global es de 2,09, superando por tanto el *Bastante conseguido.* Como en todas las provincias, excepto Córdoba, el objetivo más valorado, con una media de 2,58 es *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección.* El menos valorado es *Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan*, con una media de 1,81. En este caso, el objetivo *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas, alcanza* la mejor valoración de todas las provincias (1,87). Recordemos que en esta provincia la formación parte de un cuestionario para la detección de necesidades.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN (SEVILLA)	MEDIA
Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan	1,81
Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.	1,87
Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección	2,58
Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección	2,11
MEDIA OBJETIVOS	2,09

Tabla VII.153. Grado de consecución de los objetivos de la formación inicial en Sevilla.

A lo largo del proceso de formación la participación en los foros en la provincia de Sevilla fue considerable y también los temas que se debaten: cómo manejar un claustro sin que surja la crispación, cómo elaborar la agenda de un directivo, el uso del blog escolar, cómo elaborar el Proyecto Educativo de un centro, la coordinación en los centros, el comienzo del curso el 7 de septiembre, las ausencias y permisos al puesto de trabajo, razones por las que se presentaron a la dirección, el borrador del Reglamento Orgánico de los Centros, el exceso de trabajo que supone la formación, la normativa, sustituciones del personal de administración y servicios, y la participación e innovación en los centros.

Finalizado el proceso de formación, los directores y directoras en prácticas, habrán de elaborar una Memoria final de los resultados de su proceso formativo que, junto con otros datos, servirá para la evaluación de su periodo de prácticas, y además para conocer la valoración que hace el interesado de su proceso formativo. Además de esta Memoria también cumplimentarán un cuestionario, cuyos datos serán tenidos en cuenta de cara a organizar el proceso formativo del curso siguiente. Se hace una puesta en común de las valoraciones particulares que hace cada uno de los interesados (Cuest. 5).

Como caso único en todos los cuestionarios analizados se presenta en esta provincia como punto fuerte el acercamiento de la formación a las necesidades de

formación de directores y directoras, aunque podría parecer que los efectos de dicha formación en los centros no siempre son los esperados:

> Sólo indicar que parece ser que nos estamos acercando a ofrecer y atender las necesidades de formación que tienen los directores/ras, pero es cierto que los claustros, en algunos casos no son receptivos a sus propuestas... (Cuest. 32)

Otros puntos fuertes percibidos, al igual que en otras provincias, son por unanimidad, los Grupos de Trabajo y la relación de tutela porque permiten profundizar en el trabajo del día a día. En este caso también se menciona como punto fuerte, al igual que se hizo en Huelva, la selección de ponentes de reconocido prestigio o el intercambio de experiencias entre directores en ejercicio (Cuest. 5).

.



BLOQUE CUARTO:

LAS CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII

LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

VIII.1. UNA MIRADA RETROSPECTIVA

No podemos evitar con cierta nostalgia, lanzar una mirada retrospectiva al camino recorrido para llegar hasta aquí. Comenzamos nuestra andadura justificando las razones, personales y profesionales que nos lanzaron a iniciar la aventura de investigar para la escuela. Recordemos que primero fue nuestro compromiso con la institución escolar, surgido de los elogios hacia ella, por parte de nuestro entorno familiar y social, y posteriormente engrandecido con nuestro desempeño profesional en la misma; a este compromiso, como alumna y como docente, le sucedió un compromiso como directora, que sirvió para involucrarse aun más en la difícil empresa de mejorar el prestigio de la escuela. En la, siempre complicada, tarea de dirigir un centro educativo, sentimos que la formación recibida, tanto en las instituciones universitarias, como la formación específica para la dirección escolar, jugó a nuestro favor en el nuevo desempeño profesional.

Sin lugar a dudas, la formación y la experiencia son las grandes aliadas de un buen desempeño en cualquier campo profesional; sin embargo, hay que decir en favor de la primera, que consiente en que el tiempo juegue en nuestro favor y permite conseguir buenos resultados sin tener que esperar a que la experiencia permita aprender de los errores cometidos. Se decide por ello apostar por investigar en el campo de la formación de directivos, con objeto de escudriñar aquellos senderos por los que se haría más liviano para los nuevos directores y directoras escolares llegar a los verdes prados que permitieran el ejercicio de una dirección escolar compleja, pero sin sobresaltos.

Teniendo claro desde el primer momento que nuestro esfuerzo a lo largo de la investigación siempre tendría como referente la escuela, en la que la dirección se

ejerce, y a la que la formación inicial para la dirección escolar debería tender a mejorar, comenzamos nuestro estudio teórico por conocerla, no ya desde la práctica, algo que a lo largo de más de veinte años de ejercicio docente estaba conseguido, sino desde la teoría. Comenzamos por establecer nuestro concepto de escuela, así como las diferentes miradas desde las que ésta puede analizarse, para continuar su conocimiento como organización peculiar y diferente al resto de organizaciones.

Conocimos las metáforas desde las que se pretendió explicar la escuela, y pasamos por los paradigmas desde los que, de manera más científica, se pretendió el acercamiento a la institución escolar. Aquí comenzamos a posicionarnos en la idea que apuntaba Coronel (1998) de adoptar enfoques integradores de investigación; lo formal y lo no formal se complementan y ayudan a conocer mejor un campo de estudio. También aquí profundizamos en la dependencia que existe entre el modelo social y el modelo organizativo y analizamos la autonomía y la participación como dos características indisociables de la escuela del siglo XXI. Una escuela que ya no es el depósito absoluto del conocimiento, pues lo comparte con el medio. Ahora más que nunca las puertas de la escuela han de abrirse al medio, a los medios. Las redes de escuela nos permitirán salir del ostracismo y compartir el conocimiento, formarnos en definitiva como personas, y como miembros de una colectividad. Conocimos por fin en este capítulo algunas iniciativas surgidas de diferentes formas, pero con la meta común de mejorar los resultados de la escuela.

El tercer capítulo de la investigación, segundo del marco teórico, nos permitió también complementar el conocimiento que ya teníamos de la dirección escolar desde su práctica. Justificamos desde la teoría la necesidad de la dirección en la organización, así como la dependencia entre el modelo directivo y el modelo organizativo; recorrimos los modelos de dirección escolar a través de un análisis diacrónico por la realidad española y un análisis sincrónico por la realidad europea. Conocimos que los teóricos se habían hecho eco de la diversidad de tareas que habían de desempeñar los directivos escolares (Antúnez, 2000b) y que conocían el poco tiempo que esa multiplicidad de tareas dejaba para la formación y la reflexión. Nos detuvimos a analizar la diferencia entre poder y liderazgo; el poder parece que en parte nos viene dado, el liderazgo en cambio, hay que ganárselo. Un liderazgo que en una escuela con autonomía creciente, donde la participación es necesaria, ha de ser ejercido de manera distribuida por todo los miembros de la organización, aunque con el director o directora como cabeza visible; también ha de ser pedagógico, porque de manera formal la LOE (2006) establece como nueva función de los directores y directoras el liderazgo pedagógico de los centros docentes, y porque la investigación a nivel internacional, se ha encargado de demostrar la influencia que de manera indirecta tiene sobre los resultados de los alumnos y alumnas la creación de las mejores condiciones para el aprendizaje.

Conocimos también en este capítulo el concepto de dirección competente, entendida como aquella que es capaz de responder eficazmente a los requerimientos que el día a día le plantea en el ejercicio del cargo. Iniciamos así un nuevo análisis de la dirección desde el perfil de las competencias que definen a los directores y directoras de la escuela del siglo XXI (Teixidó, 2007b).

En el capítulo cuarto de nuestro trabajo nos adentramos en la formación. El concepto de formación, los modelos y las modalidades fueron los comienzos de nuestra búsqueda de datos. Pasamos de lo que se hacía en los orígenes de la formación permanente del profesorado a lo que se hacía a finales del siglo XX; de la formación individual, a la necesidad de la reflexión colectiva; de la formación impuesta a la formación que cada individuo necesita. Terminamos por aceptar con Imbernón (2007b) que en el primer decenio del siglo XXI se había producido un estancamiento en la formación permanente del profesorado.

Avanzamos hacia la formación de directores y directoras, conscientes de la influencia que el modelo directivo, con la formación sobre la dirección como uno de sus pilares, tiene en el modelo de formación. Justificamos en primer lugar la necesidad de una formación específica para este colectivo, y clarificamos luego los diferentes momentos en que podía recibirse formación sobre la dirección escolar. Recurrimos a Antúnez (2000a) para establecer nuestro concepto de formación inicial para la dirección escolar, en lo que él denominó *formación para la función directiva*, entendida como *kit de supervivencia* en el momento de acceso al cargo, así como a Vázquez Toledo y Bernal (2008) quienes puntualizaban que esta formación era recibida por las personas que habían superado la primera fase del proceso de formación y aun no poseían el nombramiento definitivo. Analizamos luego las diferentes tendencias en dicha formación, así como los últimos aportes de la investigación a la formación de directores y directoras escolares. Conocimos modalidades formativas que, generalmente combinadas, se implementaban con éxito y finalmente, salimos a Europa, con objeto de conocer las exigencias que sobre formación específica para la dirección escolar existían en países de nuestro entorno para el acceso al cargo. Conocíamos el dato de la descentralización de la formación inicial de directores y directoras en el caso español, en manos de las Comunidades Autónomas, sin embargo, nos resultó especialmente significativo que en el informe Eurydice del año 2009 sólo en nuestro país no se dieran datos sobre la duración de dicha formación como una exigencia a nivel nacional.

Como broche final y culmen de nuestro esfuerzo por consolidar las bases teóricas de nuestro trabajo, llegamos a la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía. Comenzamos por desmenuzar la situación de la dirección escolar en nuestra Comunidad Autónoma, en sus aspectos formales y en otros menos formales, y sin embargo, como hemos señalado, también interesantes para nosotros: la Ley de Educación en Andalucía (LEA, 2007), selección y nombramiento de directores y directoras, asociaciones de directores y directoras, o interés por ocupar el cargo por parte del profesorado. Posteriormente nos interesamos por conocer el organigrama de la Consejería de Educación con objeto de llegar a la sección desde la que depende formalmente la formación del profesorado y por ende la formación inicial para la dirección escolar. Conocido esto, analizamos la situación y líneas de actuación en la formación permanente del profesorado y nos detuvimos, por fin, en la regulación normativa de la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.

Al iniciar la parte práctica de la investigación, tras haber detectado que no había mucho escrito e investigado sobre la formación inicial para la dirección escolar, decidimos sondear la opinión de expertos y expertas en dirección escolar, que habían

investigado y publicado sobre dirección y formación de directivos, con objeto de situarnos en las tendencias que serían deseables en los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar. En este momento nos preguntábamos ¿Cuáles son las problemáticas que el actual modelo de dirección plantea?, ¿Qué contenidos y competencias profesionales para el ejercicio del cargo son más importantes en el Programa de Formación Inicial?...

En un segundo momento recorrimos, desde cuestiones formales, la formación inicial para la dirección escolar en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, comparando aquellos aspectos que nos parecieron significativos. En este punto nos preguntábamos ¿Cuánto duran los Programas de Formación Inicial?, ¿Cuáles son las modalidades formativas presentes en los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar?, ¿Existe mentorazgo?, ¿Qué contenidos se trabajan?, ¿Cómo se evalúa la formación recibida?.

A partir de aquí, nos adentramos en la realidad andaluza recurriendo primero a entrevistas a informantes clave, como la técnica que coordina el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar a nivel regional y los coordinadores y coordinadora pedagógicos de cada provincia. Posteriormente a través de sucesivas adaptaciones de cuestionarios como instrumentos de investigación, conocemos las percepciones de los coordinadores y coordinadoras de formación, así como asesores y asesoras. Al final dos nuevos modelos de cuestionarios nos permiten conocer las percepciones de los tutores y tutoras de la formación inicial de directores, así como de los profesionales cuya existencia da sentido a todo el proceso, los directores y directoras en formación. Como colofón, recurrimos a un análisis de contenido de la plataforma virtual. En estas etapas los interrogantes fueron diversos desde quiénes debían ser los receptores del Programa de Formación Inicial, las modalidades formativas que se consideraban más adecuadas, los contenidos que se deberían trabajar o los que habían sido más útiles de los trabajados, las competencias directivas que habían sido desarrolladas con la formación, entre otras cuestiones. Al final de todo el proceso, las propuestas de mejora que pudiesen redundar en beneficio de la escuela.

Todos estos interrogantes y algunos más que no hemos querido repetir, se plasmaron en objetivos que ahora recordamos, como punto de partida de las respuestas que, con ellos como guía, hemos elaborado:

1) Quisimos en principio conocer las opiniones de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial de directores y directoras.
2) Posteriormente nos interesamos por comparar aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.
3) Interpretamos luego las opiniones, concepciones y percepciones sobre la formación inicial para la dirección escolar de los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.
4) Aspirábamos a describir la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada una de las provincias andaluzas.

5) Pretendimos inferir la relación existente entre las propuestas de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía y el desarrollo de las competencias profesionales del director o directora.

6) Optamos por conocer la valoración que realizan los directores y directoras andaluces de la formación inicial recibida para el ejercicio de su cargo.

7) Exploramos finalmente nuevas propuestas para la mejora de la formación inicial del director y directora escolares en Andalucía que redundaran en beneficio de la escuela.

Recordemos finalmente, antes de llegar a las conclusiones, que nuestra investigación pasó por tres fases, la última de las cuales a su vez pasó por diferentes etapas. De cada una de ellas hemos ido ofreciendo resultados parciales y nos toca ahora reflexionar e interrelacionar con la teoría que nos sirvió para la fundamentación teórica del trabajo.

VIII.2. CONCLUSIONES

A continuación sintetizamos los resultados de la investigación en respuesta a los objetivos que al principio nos planteábamos. Aunque se han ido aportando resultados parciales por etapas o fases, corresponde ahora, en un esfuerzo de síntesis, horizontal y vertical, presentar resultados globales.

EL MODELO DIRECTIVO MEJORARÍA CON MÁS FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA TODO EL EQUIPO DIRECTIVO, MÁS PODER REAL, MÁS AUTONOMÍA PARA TOMAR DECISIONES Y ASUMIENDO LA NECESIDAD DE TRABAJAR EN GRUPO.

A juicio de los expertos y expertas el actual modelo de dirección principalmente adolece de falta de formación específica para el ejercicio del cargo. A esta se añaden otras problemáticas como la *Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros, La falta de tradición de trabajo* en grupo y la *Falta de autonomía para tomar decisiones.* Este último problema ya fue analizado, entre otros, por Gairín (2003) o Teixidó (2007b). Se considera nada problemático la *No existencia de un cuerpo de directores y directoras.* Con este panorama se recomienda que la formación inicial para la dirección escolar sea impartida en *Horario escolar* o compartiendo periodos *Dentro y fuera del horario escolar.* En definitiva, más formación específica, más poder real, más autonomía para tomar decisiones y asumir la necesidad del trabajo en grupo, ayudarían a mejorar el modelo directivo.

Por otra parte, la formación inicial para la dirección escolar debería realizarse *Antes del nombramiento* como director o directora, coincidiendo, entre otros, con los resultados de la investigación de Sáenz y Debón (1998). También se propone en segundo lugar que la formación sea recibida antes y después del nombramiento, con lo cual no cabe ninguna duda que la formación antes del nombramiento es fundamental. Dicha formación ha de ser recibida como un proceso extensivo que permita combinar la teoría y la práctica.

La formación inicial para la dirección escolar debería ser recibida por todo el equipo directivo principalmente a modo de *Asesoramiento tutorizado al equipo*

directivo por otros directores o directoras expertos. Otra modalidad formativa considerada por encima de *Bastante importante* es el *Curso impartido por varios ponentes.* No parecen significativas las diferencias entre la preferencia por el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo*, sobre el *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos.* Se considera inadecuado el *Curso impartido por un ponente.*

De entre los contenidos valorados por los expertos y expertas para tratar en la formación inicial de los nuevos directores y directoras, el más valorado es el *Sistema relacional (comunicación, participación),* coincidiendo con la propuesta que nos hacía Rosa Caramés (2001) o Gago (2003), así como con la idea que apuntaba Antúnez (2004) de que la comunicación adquiere una importancia fundamental en el ejercicio de la dirección. También es muy valorado el contenido *Estrategias de dinamización de centros,* coincidiendo esta vez con las propuestas que nos hacían Sáenz y Debón (1998), así como constatando la importancia que la dinamización de la vida del centro tiene en el desempeño de la dirección escolar. Se valoran también bastante positivamente las *Técnicas y estrategias para resolver conflictos*, la *Gestión de los recursos humanos (profesorado, alumnado),* y la *Innovación.* En definitiva se priorizan todos los ingredientes necesarios para poner en marcha un liderazgo distribuido y un verdadero liderazgo pedagógico en los centros educativos. Los elementos que se corresponden con la legislación, la gestión de recursos materiales o informáticos, propios de un líder burocrático, quedan relegados a un segundo plano, aunque se consideran también importantes. En último lugar se valoran los contenidos sobre investigación.

Respecto a las competencias directivas que se deberían trabajar se considera que se debe priorizar la de *Relaciones interpersonales*, con una valoración muy alta, y en total acuerdo con la priorización que ya hicieron estos expertos y expertas respecto a los contenidos de la formación. Empatadas en su valor medio con una puntuación de 2,79 están las competencias de *Trabajo en equipo, Resolución de problemas* y *Compromiso ético.* El *Trabajo en equipo* y el *Compromiso ético* están entre las más valoradas según Teixidó (2007b) por directivos en ejercicio y representantes de la Administración educativa, no así las *Relaciones Interpersonales*. La *Orientación al aprendizaje del alumnado*, con una media de 2,57, se encuentra en una posición media. Las menos valoras son la *Energía* y *Fortaleza interior*. También la *Energía* según Teixidó (2007b) estaba entre las menos importantes para las personas encuestadas. Todas las competencias directivas se consideran *Bastante importantes*.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS NO PRIORIZAN LA FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El análisis comparativo realizado de las normativas que regulan la selección, nombramiento y formación inicial de los directores y directoras en las diferentes Comunidades Autónomas españolas nos revela que existen considerables diferencias entre unos y otros programas, razón ésta que nos induce a pensar que no existe coincidencia en el estilo directivo que se quiere potenciar.

Las normativas que regulan las convocatorias anuales de selección y nombramiento de directores y directoras en las Comunidades Autónomas convocan el proceso en algunos casos en el mes de noviembre, mientras en otros llega a convocarse en el mes de mayo. Este hecho condiciona totalmente los Programas de Formación Inicial, siendo, en algunos casos, muy difícil que el programa pueda realizarse de manera extensiva, como sería deseable, según señalan los expertos y expertas, antes de comenzar el ejercicio de la dirección escolar. En algunas Comunidades como Aragón, Asturias, Cataluña, Castilla la Mancha (fase teórica), La Rioja, País Vasco o Comunidad valenciana, la formación inicial para la dirección escolar termina antes del inicio del ejercicio del cargo, mientras en otras Comunidades como Canarias la formación inicial no da comienzo hasta el 25 de enero del año 2010, en el caso de los directores y directoras seleccionados durante el curso escolar 2008/2009.

Dichas normativas generalmente tienden aumentar los casos de exención del Programa de Formación Inicial, incluyendo entre las causas de dicha exención: haber sido durante dos años coordinador de un centro de adultos, en el caso de Andalucía; haber ejercido cualquier cargo directivo o haber ejercido la dirección durante seis meses continuados o 180 días alternos computará como un año, en el caso de Aragón; haber realizado un curso de al menos 75 horas de duración, convocado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa exime de la parte teórica, y haber ejercido la dirección durante un año exime de la parte práctica, en el caso de Canarias; exención de toda la formación en caso de estar acreditado, en la Comunidad catalana; se computa como un año estar ejerciendo la dirección durante el curso en que se convoca la selección, en el caso de Galicia; exención del curso teórico para aquellos aspirantes que hubieran cursado un programa de formación para equipos directivos de la Consejería competente en materia de educación en la Rioja; exención habiendo ejercido por un periodo de dos años cualquier cargo directivo, o estando acreditado y no habiendo ejercido o habiendo ejercido por menos de dos años, o habiendo cursado el Programa de Formación para Equipos Directivos del Departamento de Educación, en el caso de la Comunidad Foral Navarra.

En algunas Comunidades Autónomas se invita a participar en la formación inicial para la dirección escolar a todo el equipo directivo, mientras en la mayoría la formación inicial va únicamente dirigida a los directores y directoras. Ya hemos hablado del acierto de formar a todo el equipo directivo.

La duración de los programas de formación oscila entre las 20 horas en Cantabria o el País Vasco y las 120 horas en el caso de Baleares. Los programas más cortos suelen responder a modalidades intensivas que, según los expertos y expertas no parecen ser las más recomendadas.

Condicionado por el momento en que se produce la formación inicial para la dirección escolar se producen nombramientos provisionales entre los candidatos o candidatas que fueron seleccionados en la primera fase de la convocatoria de selección, dado que el Programa de Formación Inicial habrá de ser superado para adquirir el nombramiento definitivo. Así ocurre en Andalucía, Baleares, Extremadura,

Madrid o Comunidad Foral Navarra. En el País Vasco se contempla en caso que no haya terminado la formación a fecha 1 de julio.

En algunas Comunidades Autónomas los directores y directoras son tutelados o asesorados generalmente por directivos expertos o inspectores de educación, en su fase de prácticas, durante periodos de tiempo variables según los casos. Así ocurre en Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Extremadura, Murcia y la Comunidad Valenciana, en este último caso a partir del año 2010. Recordemos que esta era la modalidad formativa más valorada por los expertos y expertas.

Las modalidades formativas priman excesivamente los cursos sobre otras propuestas como los Grupos de Trabajo, formación en centros, o Jornadas, que en algunos casos se ofertan paralelamente. Las modalidades en cada Comunidad son:

- Curso con ponencias y casos prácticos en el caso de: Asturias, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid y Navarra
- Curso con ponencias y desarrollo de la dirección en el caso de Baleares, Cantabria y La Rioja.
- Curso con ponencias, desarrollo de la dirección y reelaboración del proyecto de dirección en el caso de Aragón, Canarias, Extremadura y Murcia.
- Curso con ponencias en el caso de Valencia y el País Vasco
- Sólo Andalucía y Castilla León presentan un complejo Programa de Formación Inicial uniendo varias modalidades formativas. Recordemos que esta es la propuesta más acertada como señalaban Fernández Serrat (2002a) o Gairín (1995, 2003)

En algunas comunidades, como es el caso de Cataluña o el País Vasco, no hay fase de prácticas en el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar.

Por otra parte, la mayor parte de los cursos se centran en los aspectos formales como las normativas, los procesos de gestión de calidad, los programas de gestión, más que en los procesos y las dinámicas que subyacen en los centros y contribuyen a dinamizar la vida de los mismos. En este sentido, al igual que señalaba Gairín en 2003, la mayoría de los programas se dejan llevar por criterios mercantilistas y empresariales, tratándose temas más relacionados con la calidad en términos de mercado, que con otros temas más propios de modelos interpretativos como los procesos de participación y toma de decisiones o de investigación acción como los procesos de autoevaluación y mejora. Se piensa poco en la formación para el liderazgo distribuido, y bastante menos en la formación para el liderazgo pedagógico y el transformacional. Son pocos los programas en que se trabajan cuestiones relacionadas con la revisión de los resultados escolares o la adaptación del currículum, la formación en centros o la atención a los problemas de la familia y el entorno.

Tampoco existe uniformidad en la evaluación de los Programas de Formación Inicial, pasándose de evaluar sólo la asistencia y el aprovechamiento, a realizar pruebas escritas en algunos módulos como es el caso de la Comunidad de Madrid o

elaborar un plan de mejora del centro basado en el Proyecto de dirección e incorporando la impronta de la formación recibida, en el caso de Murcia, Castilla León, o Andalucía. Generalmente se ha de presentar una Memoria con las actividades realizadas.

LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA CONSIDERAN QUE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, LA TUTELA Y LOS GRUPOS DE TRABAJO SON EJES FUNDAMENTALES EN ESTA FORMACIÓN

Coordinadores y coordinadora pedagógicos, coordinadores de formación, asesores y asesoras, así como tutores y tutoras, coinciden mayoritariamente en señalar que la formación inicial para la dirección escolar ha de ser realizada por todo el equipo directivo preferentemente *Antes del nombramiento*, o *Antes y después del nombramiento.* Para que esto pueda llevarse a cabo con éxito sin interferir en la vida de los centros, la formación ha de ser fuera del horario escolar, sin embargo la opinión mayoritaria de las personas que ejercen la tutela y de los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009 es que se realice durante el horario escolar, o combinando dentro y fuera del horario escolar. Asimismo se prefiere unánimemente que la formación se organice como un proceso teórico-práctico extensivo durante todo el curso.

Parece que para la organización de la formación inicial generalmente no se parte de una detección clara de necesidades de las personas que van a formarse, salvo en el caso de la provincia de Sevilla, en que se pasa un cuestionario antes de comenzar la formación, y la provincia de Almería, donde también existe un interrogatorio sobre detección de necesidades formativas. Generalmente se percibe que dichas necesidades son cubiertas a través de la tutela y los Grupos de Trabajo. Entre los tutores y tutoras y directores y directoras formados durante el curso 2008/2009, se prioriza *Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores y directoras en formación para la elaboración del Plan de trabajo,* con objeto de mejorar los Grupos de Trabajo. También ocurre así en el caso de algún responsable de la formación, pero no parece ser una percepción generalizada entre los organizadores.

La modalidad formativa más valorada por tutores y tutoras, así como directores y directoras formados, es el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos,* confirmando la conveniencia de que se forme todo el equipo directivo, como señalaban Antúnez (2000a), Gairín (1995, 2003), Escamilla (2006), Biaín y Fernández (2007), entre otros, y también la importancia del mentorazgo en la formación de directivos (Grisaleña y Campo, 2007b). Los responsables de organizar la formación coinciden en señalar el éxito de la tutela a nivel de toda Andalucía, así como de los Grupos de Trabajo y señalan la conveniencia de formar a todo el equipo directivo.

Los tutores y tutoras en casi todos los casos son seleccionados por el coordinador o coordinadora pedagógico y por los coordinadores y coordinadoras de formación o Jefes del Servicio de Ordenación Educativa, colaborando también los asesores y asesoras. Tutores y tutoras, directores y directoras valoran muy

positivamente la intervención de los asesores y asesoras en dicha elección. El criterio generalizado que se ha utilizado para la selección de tutores y tutoras es que sean directores y directoras con experiencia en el ejercicio de la dirección, de la misma etapa educativa y zona geográfica que los tutelados o tuteladas. Tutores y tutoras, directores y directoras valoran especialmente que se tenga en cuenta en dicha selección la experiencia en el ejercicio de la dirección y la pertenencia a la misma etapa educativa que el tutelado. Los tutores y tutoras valoran también el impulso de la calidad y los directores y directores la voluntariedad de aceptar o no la tarea de tutela. El grupo de tutores y tutoras, dos tercios hombres y un tercio mujeres, tienen acumulada una larga experiencia docente y experiencia en cargos directivos. En cuanto a su formación académica, las cifras sobre licenciados y diplomados están cercanas al 50%; de ellos, 43 personas, es decir el 66%, dirigen centros de infantil y primaria, mientras 15 dirigen centros de secundaria.

La coordinación pedagógica es percibida por la responsable de coordinar la formación a nivel regional, así como por los y las responsables en cada provincia, como un elemento fundamental en el proceso de formación inicial de los directores y directoras. En su perfil se prefiere por parte de los directores y directoras en formación, y por quienes ejercen la tutela que sean directores y directoras de centros docentes públicos con experiencia en el ejercicio de la dirección; también es así percibido por parte de la coordinación pedagógica. Dicha coordinación se percibe de manera generalizada que debería realizarse por un periodo de tiempo máximo de cuatro años; la menos valorada es la opción del ejercicio por un periodo de tiempo de un año.

La coordinación para la puesta en marcha y seguimiento del proceso se considera muy importante a nivel provincial e interprovincial. Ésta última se percibe que ha mejorado en los últimos años, aunque podría mejorar a nivel de asesorías.

Los documentos y procedimientos que la Orden de 20 de junio de 2007 propone para la evaluación del periodo de formación de los directores directoras en prácticas son todos ellos considerados importantes. Sin embargo, mientras la coordinación pedagógica valora más la *Memoria de dirección*, los tutores y tutoras, así como los directores y directoras conceden mayor importancia al *Informe de la persona que ha ejercido la tutela.* Los tutores y tutoras valoran en segundo lugar la *Memoria de dirección* y los directores y directoras el *Informe de inspección*.

CADA PROVINCIA ES AUTÓNOMA EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR, A PARTIR DE LÍNEAS COMUNES DE INTERVENCIÓN

La formación inicial en Andalucía se organiza por provincias, excepto Granada que durante el curso 2008/2009 la organizó por Centros de Profesorado, según las directrices a las que se llega por acuerdo en reuniones celebradas en el Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. En dichas reuniones participa una persona de la Consejería de Educación, en quien se delega la coordinación regional del programa, además de los coordinadores y coordinadora pedagógicos, los coordinadores y coordinadoras provinciales de formación y algunos asesores y asesoras. A nivel regional se organizan unas Jornadas regionales para finalizar el proceso, que para el curso

2009/10 se planifican como Jornadas regionales de cierre de una fase de la formación que se recibiría antes del nombramiento de los nuevos directores y directoras.

Todas las provincias respetan las modalidades de formación recogidas en la Orden de 20 de junio de 2007: ponencias, formación online, Grupos de Trabajo, tutela. A lo anterior hay que añadir las Jornadas regionales y en algunas provincias, como Almería, Córdoba o Málaga, Jornadas provinciales.

En la provincia de Sevilla se pasa un cuestionario al comienzo de la formación con objeto de detectar las necesidades formativas de los nuevos directores y directoras y a partir de éstas se diseña el proceso. No es ésta la práctica habitual en otras provincias, aunque el Almería también parece que se les interroga al comienzo de la formación sobre sus necesidades formativas. La tutela y los Grupos de Trabajo sirven para tratar las necesidades a lo largo del proceso. En todas las provincias, excepto Huelva, los tutores y tutoras proponen la *Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas y Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo*. En el caso de Huelva valoran más *Trabajar de acuerdo a un plan establecido*. En Córdoba y Granada los directores y directoras valoran mucho *Trabajar de acuerdo a un plan establecido*; en el resto de provincias están de acuerdo con las propuestas mayoritarias apuntadas por los tutores y tutoras.

Los foros de la plataforma regional han tenido un uso aceptable. Los temas que más han preocupado a sus usuarios son: la dificultad para formar equipo directivo, la elaboración del plan de Autoprotección en los centros, los programas de refuerzo, la carga de trabajo de los directores y directoras y el nuevo borrador de calendario escolar en Andalucía.

El uso de los foros provinciales podríamos decir que ha dependido de la dinamización de los organizadores y organizadoras de la formación. Así en la provincia de Almería, que fue animada, con catorce entradas, por el coordinador pedagógico, existe participación y reflexión sobre el Plan de Atención a la diversidad, el programa de tránsito de primaria a secundaria, o las comisiones que se han de incluir en el Plan anual, y se reflexiona sobre los temas tratados en la formación, como es el caso de las ponencias sobre competencias directivas, coordinación en los centros a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, innovación y evaluación. En la provincia de Huelva sólo hay una entrada de un asesor y la participación se reduce a cinco mensajes. También hay mucha participación en el caso de Córdoba o Sevilla, cuyas entradas también están dinamizadas por los directores de los CEPs o por responsables de la formación, en el caso de Sevilla. En las plataformas provinciales también se refleja preocupación por la elaboración del Plan de autoprotección o el nuevo borrador de calendario escolar.

Respecto al uso de la plataforma, cabría decir que con su dinamización se convierte, a juzgar por los temas que fueron tratados, fundamentalmente en un vehículo para: el planteamiento de dudas por parte de los nuevos directores y directoras, y resolución de las mismas por parte de otros compañeros y compañeras o de los tutores y tutoras; el tratamiento de temas de interés sobre la dirección escolar; o el análisis de cuestiones de interés sobre la propia formación para la dirección.

Varias personas muestran su acuerdo con la idea de convertir la plataforma virtual en una red permanente para el intercambio de opiniones e información.

LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA PREPARA FUNDAMENTALMENTE EN LAS COMPETENCIAS DE RELACIONES INTERPERSONALES, TRABAJO EN EQUIPO Y PARTICIPACIÓN.

Los expertos y expertas señalan que las competencias directivas que han de ser más importantes en la formación inicial de directores y directoras son en primer lugar las *Relaciones interpersonales*, seguidas del *Trabajo en equipo, Resolución de problemas y Compromiso ético.*

Las competencias que los responsables de organizar la formación perciben que se trabajaron más en el Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada provincia son: la *Organización* y el *Liderazgo*, que sólo no se prioriza en dos casos, y las *Relaciones interpersonales* y la *Participación,* que no se priorizan en tres casos cada una. Otras competencias directivas que también se percibieron importantes son: *Resolución de problemas, Trabajo en equipo* y *Compromiso ético.*

Los directores y directoras encuestados valoran que las competencias directivas que se consideraron más importantes en su Programa de Formación Inicial fueron las *Relaciones interpersonales*, el *Trabajo en equipo* y la *Participación*. A las anteriores le siguieron según su valoración, la *Resolución de problemas*, la *Organización* y el *Liderazgo.* Sólo una competencia se considera que no se le dio la importancia suficiente, la *Orientación al aprendizaje*. Esta última competencia sólo consigue un valor superior a la media de la escala en las provincias de Almería, Granada y Sevilla.

Observamos que la recomendación de los expertos y expertas respecto a trabajar en primer lugar las *Relaciones interpersonales* coincide con la percepción de los receptores de la formación respecto a las competencias que más se trabajaron. También los organizadores y responsables decidieron que ésta fuera importante en el programa.

Comparando las siete competencias priorizadas por expertos y expertas, organizadores y organizadoras y receptores y receptoras de la formación, existe coincidencia en cinco de las competencias en los tres colectivos: *Relaciones interpersonales, Trabajo en equipo, Resolución de problemas, Liderazgo,* y *Participación*. Expertos y organizadores priorizan también el *Compromiso ético*, sin embargo no está entre las más trabajadas, según los directivos. A lo anterior hay que añadir la *Orientación al aprendizaje* entre las siete competencias más priorizadas por el colectivo de expertos y expertas, no siendo así en el caso de los organizadores de la formación, ni los receptores de la misma. Esta es además la única competencia que los directores y directoras perciben que no ha sido suficientemente trabajada, hecho éste que habrá de ser tenido en cuenta por los y las responsables, si queremos conseguir un verdadero liderazgo pedagógico y mejorar los resultados escolares del alumnado. Organizadores y receptores sitúan además entre las siete competencias más trabajadas la *Organización*, situada en primer lugar en el caso de los primeros.

Consideramos que las competencias priorizadas permiten sentar las bases de una dirección competente para la escuela actual donde la negociación, la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo y el liderazgo, son fundamentales para la dinamización de la escuela. Habría que trabajar más en la innovación, la formación del profesorado, la atención a las familias, y los procesos de mejora, para avanzar hacia el liderazgo pedagógico y la mejora de los resultados del aprendizaje.

COMPARTIR BUENAS PRÁCTICAS CON COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS QUE TENGAN UNA TRAYECTORIA RECONOCIDA EN EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN ES EL OBJETIVO MÁS CONSEGUIDO POR EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ANDALUCÍA.

El porcentaje de directores y directoras en formación durante el curso 2008/2009 está bastante equilibrado por sexo. La mayor parte de los directores y directoras, están comprendidos en el tramo de edad de 41 a 50 años, siendo un 21,7%, del total, en el caso de los hombres y un 17,4% en el caso de las mujeres. De 31 a 40 años el porcentaje de directoras se reduce a la mitad respecto al de directores, confirmando así los datos de Padilla (2008) o Carrasco (2010) en lo referente a que la dirección escolar generalmente no es ocupada por mujeres jóvenes con hijos. La mayor parte de los directores y directoras formados dirigen centros entre 6 y 25 unidades

Podemos decir que la mitad de los directores y directoras tiene una experiencia docente de más de 16 años. La mayor parte de los nuevos directores y directoras tienen también experiencia en cargo directivo, siendo un 77,6% los que han ocupado la secretaría o la jefatura de estudios, a los que se añaden el 7,5% que tiene experiencia en el cargo de director o directora cuando recibe el Programa de Formación Inicial.

Respecto al Programa de Formación Inicial cursado, mayoritariamente apuntan haberlo cursado para *Adquirir instrumentos y recursos de organización.* No le dan importancia a haberlo cursado para *Satisfacer exigencias de formación de la Administración educativa* o por satisfacer la *Promoción personal*.

En cuanto al diseño del programa cursado, solamente la *Relación de la formación con las características de su centro*, y el *Horario*, se considera que no han sido suficientemente adecuados. También le dan escaso valor a *La atención a sus necesidades de formación*. Lo más adecuado parece que fueron los *Objetivos.* Respecto al *Apoyo logístico al programa,* sólo el *Sistema de apoyo a la formación: gastos de participación* no se considera suficientemente adecuado. Lo más adecuado es la *Atención recibida por el* tutor *o tutora*, y la *Coordinación pedagógica*. En consonancia con lo anterior, las modalidades formativas más valoradas son la *Tutorización* y los *Grupos de Trabajo*. Todas las funciones de la coordinación pedagógica y la tutela se consideran por encima de B*astante conseguidas*

Todos los objetivos del Programa de Formación Inicial se consideran conseguidos. El menos conseguido es *Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar,*

desde la atención a sus problemas. El más conseguido fue *Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección.*

Hay cuatro contenidos según la Orden de 20 de junio de 2007, que debe recoger el Programa de Formación Inicial que recibieron y que no se consideraron suficientemente útiles para su trabajo como director o directora. Se trata de Los *Sujetos escolares, El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento*, *La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano,* y la *Dimensión político-institucional de la enseñanza escolar*. Nos resulta imposible discriminar si la respuesta de los sujetos viene condicionada porque no fueron suficientemente tratados en el Programa de Formación Inicial, o por el contrario significa que realmente, aunque fueron tratados, consideran que no son tan necesarios en el desempeño de la dirección.

LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR DEBE IR DIRIGIDA A TODO EL EQUIPO DIRECTIVO, ANTES DE SU NOMBRAMIENTO.

Por unanimidad se reclama desde el grupo de expertos y expertas en dirección escolar, desde los responsables de la formación inicial en Andalucía, directivos que ejercen la tutela y directores y directoras en formación, que la formación inicial para la dirección escolar debe ser recibida por todo el equipo directivo. No parecen muchos los problemas económicos que ello pudiera ocasionar, pues un 77,6% de los nuevos directores y directoras ya han ocupado la secretaría o la jefatura de estudios, a los que hay que sumar el 7,5% que ya han ocupado la dirección cuando reciben el Programa de Formación Inicial. Para que esto pueda ser factible y no interfiera en la vida de los centros, la formación ha de ser fuera del horario escolar, aunque no sea ésta la opción más valorada.

La coordinación interprovincial para la organización y seguimiento de la formación inicial, ha mejorado en el último año, aunque se lleva a cabo fundamentalmente a través de coordinación pedagógica y coordinación provincial de formación. A nivel de asesorías de formación se considera que debería existir coordinación y que podrían utilizarse medios que faciliten la comunicación asíncrona, incluso alguna reunión a nivel interprovincial.

La carga de trabajo que supone la formación inicial es considerada como un obstáculo por los organizadores de los Programas de Formación Inicial, en momentos además en que el nuevo director o directora necesita emplear grandes dosis de su tiempo en resolver tareas complejas y novedosas. Parece que podría mejorarse la formación adelantando la mayor parte del proceso para que tenga lugar antes del nombramiento, coincidiendo con la demanda generalizada de los organizadores y organizadoras, así como las personas que la reciben.

En el diseño del programa, los directores y directoras formados perciben que la atención a sus necesidades de formación, merece una de las valoraciones más bajas. Los coordinadores y coordinadora pedagógicos señalan que estas necesidades son satisfechas a través fundamentalmente de la tutela y los Grupos de Trabajo, mientras los tutores y tutoras perciben que los resultados de los Grupos de Trabajo podrían

mejorarse incorporando las necesidades y demandas de los directores y directoras en formación. Parece por tanto que el diseño de los programas de formación ha de partir de una detección de necesidades a nivel general al comienzo del mismo y tener en cuenta las características de cada centro (Gairín 1995, 2003; Escamilla, 2006), así como ha de incorporar en el plan de los Grupos de Trabajo aquellas necesidades que manifiesten sus integrantes.

La coordinación pedagógica y la tutela son muy valoradas en la formación; para su mejora parece conveniente prolongar el nombramiento de los primeros, sugerido unánimemente, por un periodo recomendable de cuatro años; para mejorar la relación de tutela se apunta que el nombramiento de los tutores y tutoras, así como su asignación, sean anteriores al inicio del desempeño de los nuevos directores y directoras. Todas las características apuntadas para definir el perfil de estos últimos en las diferentes provincias se consideran acertadas por parte de los tutores y tutoras; los directores y directoras valoran por debajo de la media de la escala mantener *Buenas relaciones con la Administración educativa.*

La competencia de *Orientación al aprendizaje* es la única que los directores y directoras formados consideran que no ha sido suficientemente trabajada en su Programa de Formación Inicial, excepto en las provincias de Almería, Granada y Sevilla. También los responsables de la organización del programa aceptaban que no estaba entre las priorizadas. Recordemos en este punto que el Artículo 132c de la LOE (2006) establece como nueva función o competencia de los directores y directoras escolares, la dirección pedagógica. A este respecto, señala Teixidó (2007b) en los comportamientos observables de la *Orientación al aprendizaje; Encamina las actuaciones al logro de la mejora educativa. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.* Consideramos que esta promoción de nuevos directores y directoras necesita que en su formación continua como tales se retome este aspecto, necesario, y exigido en su desempeño. Para las nuevas promociones de directores y directoras habría que incluir en los programas estrategias para la innovación y la mejora de los centros, partiendo de planes de evaluación interna y de análisis de los resultados, así como estrategias para la atención a los problemas de las familias o la formación en centros. Recordemos en este punto que es una necesidad en nuestro país mejorar los resultados del aprendizaje, según reflejan las evaluaciones internacionales (OCDE, 2003, 2006).

Parece también conveniente por parte de los responsables de la formación la dinamización de la participación en la plataforma online, fundamentalmente en la provincia de Huelva. Parece demostrado que la participación es mayor cuando se crean foros o temáticas para el debate.

Por último señalar que la pretendida paridad no existe en ninguno de los colectivos responsables de la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía. Si queremos avanzar en esta línea, habría que aumentar el número de mujeres coordinadoras pedagógicas, coordinadoras provinciales de formación, asesoras encargadas de la dirección escolar, y tutoras. Paradójica y afortunadamente el

colectivo de directoras en formación durante el curso 2008/2009, se acercaba a la cifra de sus colegas varones, como ya señalamos.

VIII. 3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En un intento por conseguir la máxima objetividad posible, trataremos de establecer las limitaciones que percibimos en nuestro estudio, no sin antes dejar constancia de que no es tarea sencilla despojarse de la subjetividad que el apego a un trabajo realizado, en el que se han invertido horas de esfuerzo y horas de desvelo, aporta a nuestra reflexión. La exigencia de rigor científico nos obliga, sin embargo, a alejarnos de nuestra subjetividad y encontrar aquellas limitaciones en las que consideramos coincidirían la mayor parte de las personas que analizaran el proceso y circunstancias de nuestro estudio.

Seguramente la limitación que encontramos más relevante sea que nuestra investigación se realiza en una etapa concreta, el curso 2008/2009 y con unos sujetos determinados, que fueron las personas que intervinieron en la formación inicial de directores en ese mismo curso, condiciones éstas que determinan que nuestros datos sean válidos para ese curso y esa población. Hemos de señalar, sin embargo, que muchos y muchas de los responsables repetían su función de coordinadores o coordinadora pedagógicos, coordinadores de formación, asesores y asesoras, o tutores y tutoras, y posiblemente continuaran en otras promociones; sin embargo, otros y otras eran nuevos, y por supuesto el colectivo de directores y directoras en formación era único, y lógicamente irrepetible. Es cierto que se trabajó con toda la población para asegurar en lo posible la generalización de los resultados, pero con toda la población de ese curso concreto, sometida a las decisiones que adoptaron los responsables de la formación inicial en este periodo. Por otra parte, las regulaciones normativas de la formación inicial en vigor durante este curso en las diferentes Comunidades Autónomas, posiblemente se vean transformadas por nuevas disposiciones.

Una segunda limitación hace referencia a las dificultades encontradas en dos momentos bien diferenciados de la investigación. El primero de ellos coincidió con la búsqueda de datos sobre los procesos de selección, nombramiento y formación inicial de directores y directoras, pues aunque se tomaron como referencia los datos del trabajo de Montero Alcaide (2007), es cierto que las normativas cambian cada curso escolar y se hubo de realizar la actualización correspondiente al curso escolar 2008/2009 y 2009/2010, además de localizar todo lo relativo a la formación inicial. El proceso fue largo… interesante, pero dificultoso. Algunas páginas Webs de los organismos oficiales ofrecían datos, sin embargo, en la mayor parte de los casos se tuvo que recurrir a contactos vía email y llamadas de teléfono. El segundo gran momento de dificultad coincidió con el acceso a los datos de los directores y directoras formados durante el curso escolar 2008/2009; localizarlos fue complicado, y conseguir la participación de los directores y directoras, así como sus tutores y tutoras, supuso un mes y medio de llamadas telefónicas. En estas dos etapas invertimos sobre todo, grandes dosis de *Energía* y *Fortaleza interior*, posiblemente adquiridas durante el ejercicio de la dirección, que nos ayudaron a seguir adelante.

Nos queda también, como una espinita clavada, no haber sentado a los participantes en un grupo de discusión y haber intercambiado puntos de vista en el cara a cara entre los sujetos, sobre las cuestiones más relevantes de la formación inicial de directores y directoras. Habría sido interesante discutir sobre quiénes formar, cuando formar, en qué horarios, qué criterios utilizar para seleccionar a los tutores y tutoras, por qué no hay más tutoras, coordinadoras pedagógicas y asesoras en la formación inicial de directores y directoras, o cuáles deberían ser los temas de las ponencias. La posibilidad de utilizar este instrumento fue analizada con nuestra directora de tesis, sin embargo éramos conscientes de la imposibilidad de celebrar ocho grupos de discusión en toda Andalucía, por lo que ante la necesidad de tener que seleccionar a lo sumo tres, decidimos optar por investigar con toda la población, con instrumentos menos costosos en tiempo y dinero y posiblemente tan completos como el grupo de discusión, ya que lo que pierden en intercambio de opiniones pueden ganarlo en extensión de puntos de vista.

VIII. 4. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con todo lo anterior, y teniendo en cuenta que no era muy extensa la bibliografía que hemos encontrado sobre la formación inicial de directores y directoras, consideramos que un vez centrado este concepto en la formación que se recibe para el desempeño de la dirección, por las personas que superaron la primera fase de selección, bien sea antes del nombramiento o una vez se ha adquirido un nombramiento provisional como directores y directoras, podría iniciarse con el presente trabajo nuevas líneas de investigación que contribuyeran a enriquecer el conocimiento sobre la formación de directores y directoras en el momento de acceso al cargo y por ende, a mejorar el funcionamiento de la escuela.

Consideramos que una línea de trabajo interesante sería avanzar en el análisis comparativo de los Programas de Formación Inicial de todas las Comunidades Autónomas españolas. En esta ocasión el análisis que hemos hecho se ha centrado en los aspectos formales, sin embargo consideramos que hemos sentado las bases, localizando toda la normativa que regula dichos programas, para un análisis más profundo de los mismos, que permita añadir valoraciones e interpretaciones de los responsables de la implementación de dichos programas o valoración de la formación recibida por parte de los sujetos receptores.

Por otra parte, ante los datos que un asesor granadino nos ofrecía de la importante presencia de la enseñanza concertada en Granada capital, que según él superaba el sesenta por ciento de los centros, no podemos dejar de pensar en la preparación que estos directivos habrán recibido para el desempeño de su cargo. Aunque defendemos la escuela pública, el dinero público también se invierte en la enseñanza concertada, y no podemos negar que una parte importante de los andaluces y las andaluzas se forman en la escuela concertada, cuyos directivos, desconocemos si se forman para el desempeño de su cargo. La selección de directores y directoras en la enseñanza concertada era una cuestión pendiente en el modelo de acceso a la dirección propuesto por la LOE, según Antúnez (2006)

Centeno (2007), haciendo referencia a la función directiva en los centros privados concertados, señalaba*: En el directivo se debe dar una formación inicial que promueva la innovación educativa, la apertura a nuevas exigencias culturales y pedagógicas y una formación continua que favorezca la reflexión y que aporte instrumentos.* ¿Qué ocurre con la formación inicial? ¿Cómo es el *Kit de supervivencia que necesitan los directivos de la concertada y la privada*? ¿Son diferentes las necesidades de estos directores y directoras? Consideramos que esta podría ser una línea de trabajo interesante.

Otra línea de trabajo, continuando con la idea que apuntaba Antúnez (2009) de la necesidad de evaluar los efectos de la formación permanente de los profesionales de la educación a través de la impronta de ésta en el trabajo diario en los centros educativos, sería evaluar los efectos de la formación inicial de los directores y directoras una vez terminaron su Programa de Formación Inicial.

Ya señalaba este autor el importante papel que el servicio de inspección podría adquirir en esta tarea, analizando las dinámicas desarrolladas en la vida de los centros e incorporando también en ella ayuda y asesoramiento a los nuevos directivos. Como toda evaluación, estas investigaciones deberían incorporar propuestas de mejora, siempre encaminadas al progreso de la escuela. ¿Cómo implementarán los directores y directoras de nuestra investigación los aprendizajes adquiridos en la formación inicial para la dirección escolar? ¿Serán sus escuelas diferentes de aquellas otras en las que sus directores y directoras no recibieron este Programa de Formación Inicial para el desempeño de su cargo?

Por último señalar que no ha sido del todo casual que nuestro trabajo comenzara hablando de la escuela y que, tras una larga reflexión, también terminara hablando de ella; la mayor parte de nuestro esfuerzo fue por y para la escuela. No pretendemos con esto negar el beneficio y enriquecimiento personal que supuso realizar este trabajo, sino destacar que también es importante pensar en el beneficio de la colectividad.

> De nuestro razonamiento resulta, pues, que los atenienses como los demás estiman que la virtud puede adquirirse y enseñarse. Creo, pues, Sócrates, haberte demostrado adecuadamente que tus compatriotas tienen razón cuando aceptan el parecer del herrero o del zapatero en las cuestiones políticas y cuando creen que la virtud se puede adquirir y enseñar.
>
> Platón. Protágoras

Referencias Bibliográficas

ACTAS (2009). X Jornadas Consejo Escolar de Andalucía. *Organización escolar y éxito educativo.* Granada. Extraído el 12 de enero de 2010, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/X%20Jorn_03%20P2.pdf.

ADIAN. Asociación de Directoras y Directores de Institutos de Andalucía. Web consultada el 18 de diciembre de 2009 en http://www.adian.org/.

AINSCOW, M. & HOPKINS, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement.* Londres: David Fulton Publishers.

ALLISON, D. J. (1983). Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. *Educational Administration Quarterly, 19 (4),* 7-34.

ALVAREZ, M. (1990). *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares.* Documento policopiado. Madrid: Fundación para la Renovación de la Escuela.

ÁLVAREZ, M. (1991). *El panorama europeo*. *Cuadernos de Pedagogía, 189,* 16-19.

ÁLVAREZ, M. (1992). *La dirección escolar. Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.

ÁLVAREZ, M. (1994). Otra alternativa más profesional. *Cuadernos de Pedagogía, 222*, 70-71.

ÁLVAREZ, M (1995). La formación de directivos en Europa. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 26 -33). Barcelona: Praxis.

ÁLVAREZ, M. (1999). *Diversidad y confluencia, un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. Madrid: INCE – ICE Deusto.

ÁLVAREZ, M. (2002). *La dirección y funcionamiento de los centros. Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana-FUHEM.

ÁLVAREZ, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa*, *11 (2),* 15-19.

ÁLVAREZ, M. (2006). La misma dirección para una nueva escuela. *Organización y gestión educativa, 14 (3)*, 30-36.

ALVAREZ, M. (2007). Los estilos de dirección. En J. Vaello, (Coord*.), Equipos directivos y autonomía de centros* (pp.173-194). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ANTÚNEZ, S. (1990). *¿Perquè falten candidats a les Direccions dels centres escolars de Primària?. Estudi exploratori*. Documento no publicado. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

ANTÚNEZ, S. (2000a). *Claves para la organización de centros escolares* (5ª ed). Barcelona. Universidad de Barcelona: ICE- Horsori.

ANTÚNEZ, S. (2000b). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.* Barcelona: ICE-Horsori.

ANTÚNEZ, S. (2004a). *Organización escolar y acción directiva*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

ANTÚNEZ, S. (2004b). El e-learning en los procesos de formación sobre organización y dirección de instituciones educativas. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp.71-82). Granada: Grupo Editorial Universitario.

ANTÚNEZ, S. (2006). La dirección y el gobierno de los centros en la LOE: algunos avances y detenciones. *Avances en supervisión educativa, 4*, 1-4.

ANTÚNEZ, S. (2007). Dirección de centros escolares y habilidades sociales. *Temáticos Escuela, 19,* 4-5. Extraído el 15 de enero de 2009, desde http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/.

ANTÚNEZ, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en Supervisión educativa, 10.* Extraído el 26 de enero de 2010, desde http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=63.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (2006). *La organización escolar. Práctica y fundamentos* (8ª ed.). Barcelona: Graó.

APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.

ARAMENDI, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 144-150). Bilbao: Wolters Kluwer Educación.

ARAMENDI, P., BUJÁN, K. (2000). *Dirección de centros educativos*. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco.

ARAMENDI, P; BERNAL, J. L.; HUEGUN, A. y TEIXIDÓ J. (2009). *El acceso a la dirección en los centros educativos públicos.* Extraído el 18 de septiembre de 2009, desde http://www.gestiondecentros.com/.

ARMAS CASTRO, M. (1998). *Dirección integral de centros educativos.* Santiago de Compostela: Tórculo

ARNAL, J. (2003). *Metodologías de investigación. Teoría y práctica*. Barcelona: UAB.

ASADIPRE. Asociación Andaluza de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares. Web consultada el 18 de diciembre de 2009 en http://www.asadipre.org/.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia

AULA VIRTUAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANDALUZ. Web consultada el 30 de junio de 2009 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado/.

AUNIÓN, J. A. (2009). *Nadie quiere dirigir el instituto*. El País 29 de septiembre de 2009.

AVERROES. Red telemática educativa de Andalucía. Web consultada el 15 de diciembre de 2009 en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/.

AZUARA (2008). La dirección de centros públicos en Andalucía: selección, evaluación y renovación*. Ponencia presentada en el curso para directores y directoras en prácticas 2008/2009.*

BÁEZ DE LA FE, B. F. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces, implicación para la innovación educativa. *Revista iberoamericana de educación, 4,* 93-116.

BALL, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós/MEC.

BALL, S. (1994). *Crítica, compromiso y esperanza*. Entrevista realizada por J. L. Bernal y M. T. Gil en Cuadernos de Pedagogía, 229.

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Preal*. Extraído el 2 de noviembre de 2009, desde http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.

BARDISA, T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.

BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 15,*13-51.

BARDISA, T. (2007). Qué formación para qué dirección. *Organización y Gestión educativa, 15 (3),* 19-25.

BATANAZ, L. (1998). *Organización escolar: Bases Científicas para el Desarrollo de las instituciones Educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

BATANAZ, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía, 232*, 443-471

BATANAZ, L. (2007). ¿Por qué no existe una dirección profesional en los centros docentes públicos de España*? VI jornadas de la Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña (AXÍA),* el 9 de noviembre de 2007.

BATES, R. (1994). Teoría crítica y administración educativa. En J. M. Escudero y M. T. González (Coord), *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 61-75). Madrid: Ediciones pedagógicas.

BAZ, F., BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1994). *La dirección de centros docentes*. Zaragoza: Edelvives.

BEARE, H., CALDWELL, B. J., y MILLIKAN, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.

BELTRÁN F. (1991). *Política y reforma curriculares.* Valencia: Universidad de Valencia.

BELTRAN, F. (1994). ¿Directores o dirección funcional?. *Cuadernos de Pedagogía, 222,* 72-73.

BELTRÁN LLAVADOR, J. (2006). La escuela del siglo XXI: jugar en serio. En J. Giró (Coord), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la educación*. Extraído el 31 de octubre de 2009, desde http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=273443.

BERG, G. y WALLIN, E. (1982). Research into the school as an Organization. II: The school as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research, 26*, 161-181.

BERNAL, J. L. (1999). La dirección escolar en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez y V. M. Juan (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998) Vol. I* (pp. 537-551). Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura/Institución Fernando el Católico.

BERNAL, J. L. (2004). El modelo de dirección LOCE. *Organización y gestión educativa 12 (3),* 15-20.

BERNAL, J. L. (2008). Competencias de liderazgo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 151-155). Bilbao: Wolters Kluwer Educación

BERRY, D., CHARLES, C, y FEHRMANN, J. (2006). *50 actividades para desarrollar destrezas de coaching y mentoring en directivos.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

BIAIN, C. y FERNÁNDEZ, A. (2007). Aproximación a la formación inicial. *Organización y Gestión educativa, 15 (3),* 15-18.

BLAKE, R. y MOUTON, J. (1986). *El aspecto humano de la productividad*. Bilbao: Ediciones Deusto.

BLANCO, J. L. (1995). *La profesionalitat de la direcció escolar en Forum Europeu d´Admnistradors de l´educació. Reflexions sobre l´Autonomía y Direcció escolar.* Barcelona: Raima

BOLAM, R., DUNNING, G. Y KARSTANJE, P (2000). *New Head in the New Europe.* Manchen: Waxmann

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo, 18*. Extraído el 15 de octubre de 2009, desde http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm

BOLÍVAR, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (1),* 1-4.

BOLÍVAR, A Y GONZÁLEZ VÁZQUEZ, J. G. (2010). Liderazgo pedagógico una dirección para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa, 18 (1),* 14.

BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1989). *Modern Approaches to Understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

BORRELL, N. (1989). *Introducción a la Organización escolar*. Barcelona: PPU

BOYATZIS, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.

BOYATZIS, R. E., COWEN, S. y KOLB, D. A. (1995). *Innovation and professional education.* San Francisco: Jossey Bass.

BRASLAVSKY, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e),* 84-101.

BROWN, R. H. (1977). *A Poetic for Sociology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

BRYMAN, A. (1996). Leadership in organizations. En S. T. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). Thousand Oaks, CA: SAGE.

BUENDÍA, L. (1998). La Investigación Observacional. En L. Buendia, P. Colas, y F. Hernandez, *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill

CABALLERO, J. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 6 (1).* Extraído el 26 de enero de 2009, desde http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227719295.pdf.

CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3 (1). Extraído* el 12 de diciembre de 2009, desde http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf.

CABERO, J. et al (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23*, 27-41.

CAMPO, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula abierta, 88*, 201-216.

CAMPO, A. (2007). Asesoramiento entre iguales, tutorización (mentoring), entrenamiento (coaching)…Estrategias eficaces para el desarrollo de los directivos escolares. *Organización y Gestión educativa (15) 1, Dossier de herramientas,* I-VIII.

CAMPO, A. y GRISALEÑA, (2009). Las redes y el desarrollo profesional. *Organización y gestión educativa, 17 (5), I-VI.*

CAMPO, A. y MUÑOZ REPISO, M. (2008). La escuela frente a las demandas de la sociedad. *Organización y Gestión Educativa, 16 (5),* 15.

CANTÓN, I. (1996) (Coord.). *Manual de organización de centros educativos.* Barcelona: Oikos Tau.

CANTÓN, I. (2004a). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CANTÓN, I. (2004b). Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 95-118). Granada: Grupo Editorial Universitario.

CANTÓN, I., ARIAS, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación, 345*, 229-254.

CARAMÉS, R. (2001). *Formación para la dirección de centros educativos: comunicación y eficacia negociadora*. La Coruña: Universidad de La Coruña.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

CARRASCO ROZAS, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora escolar ¿Nueva Agenda?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(4),* 5-23. Extraído el 26 de enero de 2009, desde http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf.

CARRASCO, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

CARRASCO, M. J. (2010). Ser madre, maestra y directora:¿tareas difíciles de conciliar?. En E. Moreno (Coord.), *Orientaciones para una educación no sexista,* (pp. 105-120). Oviedo: Septem Ediciones S.L.

CARRASCO, M. J., MOREMO, E., PADILLA, T. y CORONEL, J. M. (2009). Barreras para el acceso y el ejercicio de puestos de responsabilidad: el caso de las directoras de centros escolares de Educación Infantil y Primaria. En M. Gallego (Coord.), *Género, ciudadanía y globalización (Vol. I)* (pp. 395-427).Sevilla: Alfar.

CENTENO, L. (2007). La función directiva en los centros privados concertados. *Participación educativa, 5,* 78-82.

CENTRO DE FORMACIÓN Y RECURSOS DE LA CORUÑA. Consultado el 2 de febrero de 2010 en http://centros.edu.xunta.es/cfr/coruna/moodle/course.

CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CASTILLA LEÓN. Consultado el 10 de enero de 2010 en http://csfp.centros.educa.jcyl.es.

CLARK, D. L., LOTTO, L. S. & ASTUTO, T. A. (1984). Effective Schools and School Improvement: A comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quaterly, 20 (3),* 41-60.

COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed). Madrid: La Muralla.

COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed). Sevilla: Alfar

COLEMAN, J. S. et al (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Departement of Health, Education and Welfare.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Extraído el 20 de diciembre de 2009, desde http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. Web consultada el 20 de julio de 2009 en http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=31886&referant=l01.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. Web consultada el 5 de marzo de 2010 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (1998). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía cursos 94/95, 95/96. Extraído el 2 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/94-96_Ind.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2000). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía cursos 96/97, 97/98. Extraído el 3 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/96-98_Ind.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2002). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía cursos 1998/1999, 1999/2000. Extraído el 3 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/98-00%20Indice.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2004). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 2000/2001, 2001/2002. Extraído el 3 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/00-2_Ind.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2005). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 2002/2003. Extraído el 3 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/informes.htm.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2007). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 2003/2004, 2004/2005. Extraído el 16 de septiembre de 2009, desde

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/03-05%20Indice.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2009). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 2005/2006, 2006/2007. Extraído el 3 de septiembre de 2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/05-07%20Indice.pdf.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1999/2000. Ministerio de Educación*. Extraído el 29 de septiembre de 2009, desde http://www.educacion.es/cesces/texto-informes.htm

CONSEJO EUROPEO (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002.* Extraído el 20 de octubre de 2009, desde http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf.

COOK, T. Y REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

CORONEL, J. M., LÓPEZ YÁÑEZ, J. L. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares: ocho temas básicos.* Sevilla: Repiso.

CORONEL, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.

CORONEL, J.M. (2007). La organización escolar como ámbito de estudio. En M.J. Carrasco et al, *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes* (pp. 15-44). Granada: Grupo Editorial Universitario.

DALIN, P. y ROLFF, H.G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.

DAVIS, G y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D. et al (2007). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes-Interim Report*. Nottingham: University of Nottingham y The National College for School Leadership.

DE LA ORDEN, A. (1986): La función directiva no se puede improvisar: son necesarias la preparación específica y el perfeccionamiento permanente*. Actualidad docente, 98,* 12-16.

DE MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación educativa, 7 (13),* 21-56.

DE VICENTE, P. S. (2001). La dirección como ejercicio de liderazgo, En P.S. De Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 21-46). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

DEAL, T.E. & KENNEDY, A. (1982). *Corporate cultures Reading*. MA: Addison-Wesley.

DEL ÁLAMO, P. (2009). Las condiciones de los directores son esenciales para cualquier mejora educativa. *Escuela, 3847*, 8.

DELGADO, J. (1991). *Curso de formación para equipos directivos: centro escolar y acción directiva.* Madrid: MEC

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualytative Researh*. London: SAGE publication.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. Web consultada el 15 de enero de 2010 en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-73/es/contenidos/informacion/.

DIÉZ GUTIÉRREZ, E. (Dir.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro

DOMENEC, J. y VIÑAS, J. (1991): Propuestas para salir de la crisis. *Cuadernos de Pedagogía, 189*, 28-30.

DONMOYER, R. (1999). Paradigm talk (and its absence) in the second edition of the Handbook of research on educational administration. *Educational Administration Quarterly, 35 (4)*, 614-641.

DORADO, C (2008). ¿Por qué e-learning?. *Educar, 41,* 5-8. Extraído el 8 de febrero de 2010, desde http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41p5.pdf.

EDMONDS, R. E. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership, 40,* 4-11.

EDUCANTABRIA. Portal de la Consejería de Educación del Gobierno Cántabro. Web consultada el 5 de marzo de 2010 en http://www.educantabris.es/noticias.

EFQM. Modelo EFQM de calidad. Web consultada el 15 de octubre de 2009 en http://ww1.efqm.org/.

EGIDO, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España.* Escuela Española. Madrid: Escuela española.

EL PAÍS (2010, 1 de marzo). *Los internautas preguntan a José Antonio Martínez*. Extraído el 1 de marzo de 2010, desde http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=6345&k=Jose_Antonio_Martinez.

ELBOJ, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias.* Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

ELBOJ, C., PUIGDELÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

ELMORE, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Vol. 2: Case Studies on System Leadership* (pp. 37-68). París:OECD.

ENRÍQUEZ, E. (1976). De la formation et de l´intervention psychosociologiques. *Connexions, 17,* 138-159

ERIKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. M. Wittrock *La investigación de la enseñanza* II (pp. 195-303). New York: McMillán

ESCAMILLA, S. (2006). *El Director escolar: necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Extraído el 21 de noviembre de 2009, desde http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0412107-125929/.

ESTRUCH, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa.* Barcelona, CIIS-Praxis

ESTRUCH J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y gestión educativa, 12 (3),* 21-24.

EURYDICE (2005). *Cifras clave de la educación en Europa.* Bélgica: Comisión europea.

EURYDICE (2009). *Key Data on Education in Europe 2009.* Bélgium: European Commission.

FEDADI (2007). Diez propuestas para la mejora de la dirección y de la calidad de la gestión educativa. *Organización y Gestión Educativa, 15 (1),* 36-42.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2002): El cambio en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2)*, 1-4. Extraído el 20 de enero de 2009 desde www.ugr.es/~recfpro/rev61ed.pdf.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de educación, 344*, 511-532.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). Centros, redes, proyectos. En M. Fernández Enguita y E. Terrén (Coords.) *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 23-49). Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2001). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica.* Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2002a). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2)*. Extraído el 10 de noviembre de 2008, desde http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf.

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2002b). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership ans management in Spain school. *International Journal of Leadership in Educatión, 5 (4)*, 303-332.

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2004). Concepto de centro escolar. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, A. Bolívar (Dirs), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 141-150). Málaga: Aljibe.

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2007). Investigar para actuar: una propuesta de formación directiva. *Organización y Gestión Educativa 15 (3),* 33-35.

FERNÁNDEZ SERRAT, M. (2008). Las competencias pedagógicas de la dirección. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 131-135). Bilbao: Wolters Kluwer Educación

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona: Aljibe.

FERRÁNDEZ, A. (1988). Dimensión normativa de la organización escolar: adecuación o innovación. *Bordón, 40 (2),* 189-220.

FERRÁNDEZ, A. Y SARRAMONA, J. (1982). *La educación. Constantes y problemática actual*. (9ª ed.) Barcelona: Ediciones Ceac

FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Ediciones Paidós.

FLECHA, J. R. y PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de estudios y experiencias en educación, 1 (1),* 11-20

FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DE MURCIA. Web del curso de formación, consultada en http://teleformacion.carm.es./moodle/index.php.

FORTIN, R Y GÉLINAS, A. (2003). Fundamentos y prácticas de formación inicial y continua de las directoras y los directores de escuelas. En G. Pelletier (Coord.) *Formar a los dirigentes de la educación*. *Aprendizaje en la acción* (2ª ed.) (pp. 57-84). Madrid: La Muralla.

FOSKETT, N. Y LUMBI, J. (2003). L*eading and Managing Education. International Dimensions*. London: Paul Chapman.

FOX, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FULLAN (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal

FULLAN, M. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

FULLAN, M. (1998).The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp.214-228). Dordretch: Kluwer Academic Publishers

FULLAN, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

GAGO, F. M. (2007). La difícil travesía de la formación directiva (cuaderno de bitácora). *Organización y Gestión Educativa 15 (3),* 26-29

GAIRÍN y otros (1991). *Curso de formación para equipos directivos de los centros educativos. Informe de evaluación.* Madrid: MEC.

GAIRÍN, J. (1989). *La Formació Permanent dels Directius D´Ensenyament Secundari*. Barcelona: I.C.E. Universitat Autónoma de Barcelona.

GAIRIN, J. (1994). Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp 13-16). Barcelona: Praxis.

GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE

GAIRÍN, J. (1996a). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (1996b). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coord.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 15-67). Madrid: Escuela española.

GAIRIN, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España. En M. Lorenzo et al (Coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas.* Granada, GEU.

GAIRÍN, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar, 27*, 31- 85.

GAIRÍN, J. (2000b). *Impacto de las nuevas tecnologías en la organización de las instituciones de formación*. Extraído el 12 de enero de 2010, desde http://tecnologiaedu.us.es/nuevosretos/ponencias/joaquingairin/joaquingairin.htm.

GAIRÍN, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución?. *Organización y Gestión Educativa, 11 (2),* 22-27.

GAIRÍN, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales*. Enseñanza, 22*, 159-191.

GAIRÍN, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. Avances en Supervisión Educativa, 8. Extraído el 15 de diciembre de 2009, desde http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=62.

GARCÍA - VALCÁRCEL, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Mataró: Davinci Continental.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2001). La dirección escolar en la Unión Europea. En AA. VV, *Dirección escolar y la calidad educativa*, (pp. 12-35). Madrid: Fuhem.

GASALLA, J. M. (2003). Coaching y mentoring en el deporte y las organizaciones. *Encuentros multidisciplinares, 5 (14),* 2-10.

GAZIEL, H. H. (1989). Effects of In-Service training Programme upon Professional Identity and Role Perception of School Administrators. *Higher Education Policy, 2 (3),* 27-30.

GENTO, S. y RUIZ, I. (1996). Liderazgo pedagógico del director de una institución educativa de calidad. En A. Villa (Coord.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros* (pp. 631-637). Bilbao: ICE Universidad de Deusto-Mensajero.

GIL, L. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU

GIMENO, J. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata

GÓMEZ DACAL, G. (1991). Las funciones directivas y su profesionalización, en *Bordón, 43 (1),* 119-134.

GÓMEZ DACAL, G. (1992). El director de centros: ¿Profesional o cargo?. En R. Pascual y A. Villa (Coord.), *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (pp.135-150). Bilbao, Mensajero.

GONZÁLEZ, M. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En Q. Martín Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas* (pp. 105-131). Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, M. T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 305-319). Alcoy: Marfil.

GONZÁLEZ, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J. M. Escudero y M. T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp.35-60). Madrid: Ediciones pedagógicas.

GONZÁLEZ, M. T. (1997). La evolución del liderazgo en la organización escolar En A. Medina (Ed.), *El liderazgo en educación* (pp. 11-23). Madrid: UNED.

GREENFIELFD, T. B. (1985). Teories of educational Organization: A Critical Perspective. En T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international Encyclopedia of Education* (pp 5240-5251). Oxford: Pergamon Press.

GRISALEÑA, J. Y CAMPO, A. (2007a). El coaching (entrenamiento) como estrategia de los directivos. *Organización y Gestión educativa, 15 (2), Dossier de herramientas,* I-VIII.

GRISALEÑA, J. Y CAMPO, A. (2007b). El mentoring como estrategia de aprendizaje. *Organización y Gestión educativa 15 (3*), *Dossier de herramientas,* I-VIII.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1985). *Effective Evaluation*. San Francisco, California: Jossey-bass publishers.

GUTIÉRREZ REÑÓN, A. (1985). Administración y gestión de la educación, las funciones de la administración de la educación y la formación de administradores de la educación. *Studia Pedagógica*, 83-125

HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus

HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1986). *Headteachers at Work*. Inglaterra: Milton Keynes, Open University.

HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1988). Headteachers at Work: pratice and policy. En R. Glatter, M. Preedy, C. Riches & M. Masterton, *Understanding School Management* (pp. 78-91). London: Penguin Books.

HALLINGER AND HECK (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9 (2),* 157-191.

HANSON, M. (1990). School-bassed Management and Educational Reform in the United States and Spain. *Comparative Education Review, 4,* 523-537

HANSON, M; ULRICH, C. (1992). El sistema español de dirección de centros. Un punto de vista crítico. En R. Pascual y A. Villa (Coord.), *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (pp.69-83). Bilbao: Mensajero.

HARASIM, L. y Otros (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red.* Barcelona: Gedisa.

HARGREAVES, A. y FINK (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación, 339,* 43-58.

HARGREAVES, A., HALASZ, G. y PONT, B. (2008). The finnish approach to system leadership. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.) *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (pp. 69-109). Paris: OCDE.

HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. & HOPKINS, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change. Dordretch: Kluwer Academic Publishers.* Extraído el 15 de diciembre de 2009, desde http://www.unesco.org/es/education/events/education-ministers-round-table-2009/.

HASSARD, J. & PYM, D. (Eds) (1990). *The theory and philosophy of organizations*. London: Routledge.

HEINZE, A. Y PROCTER, C (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*. Salford: University of Salford, Education Development Unit. Extraído el 8 de febrero de 2010, desde http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf.

HERRERO, L. (1991). Curso seminario sobre la formación directiva en los centros educativos y CEPs de Salamanca. *Bordón, 43, (2),* 131-134.

HOLLY, P. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en Centros de Madrid.* Madrid: CAM/MEC

HOYLE, E. (1986). The managem of school: theory and practice. En E. Hoyle, y A. MCMAHON (Eds.), *Word Yearbook of Education, 1986: the management of school* (pp. 11-25). Londres: Kogan Page.

HOYLE, J. R., ENGLISH, F. W., STEFFY, B. E. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes.* Madrid: Centro de estudios Ramón Areces S.A.

IMBERNÓN, F. (1989). Formar a los formadores. *Cuadernos de pedagogía, 166*, 68-71.

IMBERNÓN, F. (2002a). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar, 30,* 15-25

IMBERNÓN, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2007b). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona:Graó

IMBERNÓN, F. (2007c) (Coord). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó

IMBERNÓN, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista brasileira de formação de professores – Rbfp, 1 (1),* 31-42. Extraído el 8 de febrero de 2010, desde http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/18/62.

IMBERNÓN, F., GAIRÍN, J., ANTUNEZ, S. Y OTROS (1993). *Modelos de formación permanente, innovación y profundización docente en diversos países*. Madrid: MEC.

IMMEGART, G. (1988). Selección y formación de directores. En R. Pascual et al, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Congreso Mundial Vasco.* Madrid: Narcea

INCE (1998). Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Un informe global. Extraído el 15 de enero de 2010, desde http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/nacional/elem/index.htm.

INCE (2001a): *Perfil personal y profesional de los directivos. Resumen informativo nº 131.* Extraído el 15 de enero de 2010, desde http://www.ince.mec.es/ri/ri01-13.pdf.

INCE (2001b). *Mejora de la función directiva. Resumen informativo nº 18*. Extraído el 15 de enero de 2009, desde http://www.ince.mec.es/ri/ri01-18.pdf.

JELINER, M., SMIRCICH, L. & HIRSCH, P. (1983). A Code of Many Colours. *Administrative Science Quaterly, 28*, 331-338.

JOYCE, B., SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement through Staff development*. New York: Logman

LE BOTERF, G., BARZUCCHETTI, S. VINCENT, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación.* Barcelona: Gestión 2000

LEGORBURU, A. (2009). Líderes en la implantación de las TICs. *Comunidad Escolar 849*. Extraído el 13 de noviembre de 2009, desde http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/849/info6.html.

LEITHWOOD, K (2005). Understanding Successful Principalship: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration, 43 (6),* 619-629.

LEITHWOOD, K. & LOUIS, K. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools.* Londres: David Fulton Publishers.

LEITHWOOD, K. (Ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press.

LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, O., HARRIS, A. & HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning.* London: DFES. Extraído el 15 de septiembre de 2009, desde http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press.

LEVY-LEVOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2007). La autonomía de los centros educativos en la Ley Orgánica de Educación. En J. Vaello y J. López Martínez (Coord.), *Equipos Directivos y autonomía de centros* (pp. 9-29). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

LÓPEZ YÁÑEZ J. L. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización?. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 10 (2*), 28.

LÓPEZ YÁÑEZ J. L. y otros (2003). *La dirección de centros educativos.* Madrid: Síntesis.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1996). Capacidad de análisis. Propuesta de un santo grial para los programas de formación de equipos directivos. Ponencia en la Mesa Redonda *La Formación de Equipos Directivos. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Universidad Rovira y Virgili.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1998). Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis. Ponencia en la Mesa Redonda *Crisis en la Dirección de Centros Educativos. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.* Madrid, Universidad Complutense.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2009a). *La escuela participativa: una comunidad organizada para aprender.* Extraído el 21 de octubre de 2009, desde https://aula.cepindalo.es/moodle/login/index.php.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2009b). *Saberes basados en la práctica de escuelas innovadoras*. Extraído el 21 de octubre de 2009, desde https://aula.cepindalo.es/moodle/login/index.php.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO M. (1996). Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica. En AA. VV. *Dirección*

participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.

LÓPEZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

LÓPEZ, J. (1993). La función directiva: análisis y propuestas. *Nuestra Escuela*, 13-28.

LORENZO, M. (1991). Currículum, didácticas especiales y formación del pedagogo. *Revista de educación de la Universidad de Granada, 5*, 145-164.

LORENZO, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.* Algete, Madrid: Ediciones Pedagógicas.

LORENZO, M. (2004). Variables organizacionales de las redes de aprendizaje: el liderazgo reticular en la sociedad del conocimiento. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 11-22). Granada: Grupo Editorial Universitario.

LORENZO, M. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En Gairín y Antúnez (Coords), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.162-170). Bilbao: Wolters Kluver España

LOUIS, K. S. (1994). Managed Change: Rethinking How Schools Improve. *Schools effectiveness and schools improvement, 5 (1)*, 2-24.

MANICAS, P. T. y SECOR, P. F. (1983). Implications for psichology of the new philosophy of science. *American psichologist, 38*, 399-413

MARCELO, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives, 10, (35).* Extraído el 15 de enero de 2010 http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314.

MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2009). La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria. *Participación Educativa, 10*, 27-40.

MARTÍNEZ, A. Y MUSITU, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social.* Madrid. Narcea.

MARTÍN-MORENO, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

MARZANO, R. J., WATERS, T., & MCNULTY, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

MAYORAL, D. (2007). La educación en la modernidad radicalizada: crítica de un desencuentro. En J Giró (Coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 1-14). Logroño: Universidad de La Rioja.

MCCLELLAND, D. C. (1968). *La sociedad ambiciosa*. Madrid: Guadarrama

MCDONALD, B. (1992). Mejora de centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional. En M. Álvarez (Coord.). *La dirección escolar: formación y puesta al día* (pp. 93-109). Madrid: Escuela Española.

MCMILLAN, J., SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación educativa* (5ª ed). Madrid: Pearson Educación, S.A.

MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Extraído el 28 de octubre de 2009, desde http://debateeducativo.mec.es/.

MERTENS, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cintefor

MEURET, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación, (333),* 11-39

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Newbury Park, CA: Sage

MINTZBER, H (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.

MINTZBERG, H. (1975). The Managers´s Job: folklore and fact. Harvard Bussiness *Review, 53 (4),* 49-61.

MOLINA, G. (2009). Las reuniones de directores y directoras del sur de Tenerife. *Organización y Gestión educativa 17 (3),* 7-9. Extraído el 11 de noviembre de 2009, desde http://www.oge.net/ver_detalleArt.asp?idArt=12911&action=ver.

MOLINA, N. L. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal, Estado Táchira- Venezuela).* Tesis doctoral. Extraído el 22 de enero de 2009, desde http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1026101-111750/index.html.

MONTERO ALCAIDE, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Madrid: Cisspraxis

MONTERO ALCAIDE, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de educación 347,* 275-298.

MORENO, J. M. (1978). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.

MORENO, J. M. (1996). Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares. En A. Medina (Coord), *El liderazgo en Educación* (pp. 99-109). Madrid: UNED

MORRISON, K. Y RIDLEY, K. (1988). *Curriculum planning and the primary school*. London: Paul Chapman Publishing. LTD

MULFORD, B. (2003). *School Leaders: Challenging Roles and Impact on School and Teacher Effectiveness,* a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity.

MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.

MUÑOZ-REPISO, M. (2003). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa, 11 (3),* 26-31.

MUÑOZ-REPISO, M. Y MURILLO, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar.* Bilbao: Mensajero.

MURILLO, F. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Extraído el 15 de abril de 2009, desde http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm.

MURILLO, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (1),* 4-28. Extraído el 18 de junio de 2009, desde http://www.rinace.net/vol6num1.htm.

MURILLO, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en la Educación. REICE, 7, (3),* 3-6. Extraído el 5 de enero de 2009, desde http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/editorial.pdf.

MURILLO, F. J. Y MUŃOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada.* Barcelona: Octaedro.

MURILLO, F. J., BARRIOS, R. y PÉREZ ALBÓ, M. J. (1998). *La dirección escolar. Análisis e investigación.* Madrid: MEC

NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Editorial Cincel-Kapelusz.

NATIONAL FRAMEWORK FOR MENTORING AND COACHING (2005). Extraído el 20 de enero de 2009, desde http://www.curee-paccts.com/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf.

O'NEILL (2002): Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. *National Mentoring Center Newsletter, 9*, 5-12

OCDE (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf.

OCDE (2006). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's Worl*. Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/document.

OCDE (2009a). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Extraído el 15 de octubre de 2009, desde http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf.

OCDE (2009b). *TALIS. Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* Extraído el 13 de enero de 2009, desde http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/talis_2009_informe_esp.pdf.

OCDE-CERI (1985). *La formación de maestros en ejercicio. Condición de cambio en la escuela.* Madrid: Narcea.

ORAISÓN, M y PÉREZ, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación, 42*, 15-29

OWENS, R. G. (1983). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa.* Madrid: Santillana.

PADILLA, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE, 14 (1).* Extraído el 10 de noviembre de 2009, desde http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm.

PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la presidencia*. Extraído el 23 de octubre de 2009, desde http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm.

PARLAMENTO EUROPEO (2001): Actas del *Consejo Europeo de Estocolmo, días 23 y 24 de marzo.* Extraído el 23 de octubre de 2009, desde http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html.

PASCUAL, R. y VILLA, A. (Coord.) (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre La situación actual en diferentes países*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

PEARN et al (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.

PEIRO, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicológicas*. Barcelona: PPU.

PELLETIER, G. (2003). *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PEREZ JUSTE, R. (1985). *Posibilidades y limitaciones de la aplicación de la metodología científico-experimental al estudio de la educación en Pedagogía Experimental II*. Madrid: UNED

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In search of excellence*. Nueva York: Harper & Row Publishers.

POBLETE (2000). *Equipos para el cambio en las organizaciones. Aspectos diferenciales.* Tesis doctoral inédita. Barcelona: Facultad de psicología de la Universidad de Barcelona.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003a). El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias. Po*nencia al Congreso internacional Humanismo para el siglo XXI. Bilbao. Extraído el 24 de septiembre de 2009, desde http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/publicaciones.htm.*

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003b*).* Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en Centros educativos*. Simposio Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona. Extraído el 24 de septiembre de 2009, desde http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/publicaciones.htm.

PONT, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-81). Bilbao: Wolters Kluver España.

PONT, B., D. NUSCHE y H. MOORMAN (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice.* Paris: OCDE

PONT, B., NUSCHE, D. y HOPKINS, D. (Eds.) (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership.* Paris: OCDE

POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en Investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

POSNER (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Investigación temática, 9 (21),* 277-318.

PRIETO, J. M. (1997). Competĕre. Prólogo a C. Levy-Leyoyer: *Gestión de las competencias (*pp. 7 a 23). Barcelona: Gestión 2000.

PURKEY, S. C. & SMITH, M. S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal, 83,* 412-452.

RAS, J. (2009). Perquè cal canviar el model de gestió dels centres educatius per a millorar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 1 (1),* 37-44. Extraído el 26 de noviembre de 2009, desde http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-ras/index.html.

RINCÓN, D. Y OTROS (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid Dykinson.

ROBINSON, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series*, *41*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). Las metáforas en la enseñanza. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, 6,* 223-240.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Teoría de la Educación, 8,* 175-190.

RODRÍGUEZ PULIDO, J. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Bilbao: Wolters Kluwer Educación.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed). Málaga: Aljibe.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto.

RUL, J. (1987a). *Informe sobre el curs experimental de directors dels centres pùblics d´EGB.* Barcelona: Departement d´Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

RUL, J. (1987b). *Informe sobre el curso de formación celebrado en Tarragona*. Barcelona: Subdirección general de Formación del Profesorado. Generalitat de Catalunya.

RUL, J. (1991). La dirección escolar en la década de los 90. *I Jornadas sobre dirección escolar* (pp 21-53). Cataluña: FEAE.

RULL i GARGALLO, J. (1994). El directivo escolar en España. La formación de directivos. *Aula de Innovación Educativa, 24*, 70-79.

RULL i GARGALLO, J. (1997). La dirección escolar en la década de los 90. En X. Garagorri y P. Municio (Coords), *Participación y autonomía en los centros educativos* (pp. 309-337). Madrid: Escuela Española.

SÁENZ, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 9-40). Alcoy: Marfil.

SÁENZ, O. y DEBÓN, S. (1998). La formación del Director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1, (1).* Extraído el 20 de nero de 2010, desde http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541341.pdf.

SÁENZ, O., DEBÓN, S. (2000). El acceso a la dirección escolar en España. *Bordón, 52 (1),* 107-121.

SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica*). Murcia: ICE Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1993). *Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*. Tesis doctoral. Sevilla: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

SÁNCHEZ MORENO, M. (Dir.) (2005). *La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones universitarias: problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional.* Madrid: Instituto de la Mujer. Extraído el 10 de noviembre de 2009, desde http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/mujeres/estud_inves/669.pdf.

SÁNCHEZ, E. Y PESQUERO, E. (2000). La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad?. *Revista complutense de educación, 11 (1),* 139-152.

SANDIN, B. (1987). La entrevista psicológica. En J. F. Morales (Ed.), *Metodología y teoría de la psicología* (pp. 79-118). Madrid: UNED.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Archidona, Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas.* Granada: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (2010a). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación, 351*, 23-47.

SANTOS GUERRA, M. A. (2010b). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía, 397*, 90-93.

SARASON, S. B. (1982). *The culture of the Scholl and the Problem of the Change*. Boston: Allyng and Bacon, Inc.

SARRAMONA y otros (1983). *Proposta de currículum per a la formació de directors escolars de centres publics.* Barcelona: Departement d´Ensenyament.

SARRAMONA y otros (1991). *Participació i Direcció Escolar. Estudi de l´aplicaió de la LODE a Catalunya. Direcció General d´Ordenació Educativa* (documento policopiado). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y UCAR, J. (1991). *Evaluación de la educación no formal.* X Seminario Interuniversitario de Teoría y Educación, Universidad de Oviedo.

SCHEERENS, J. & BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness.* Oxford: Pergamon

SCHEIN, E. H. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHELL, G. (2001). Student perceptions of web-based course quality and benefit. *Education and Information Technologies, 6 (2),* 95-104.

SENECA. Programa de gestión de la Junta de Andalucía. Consultado el 12 de noviembre de 2009 en https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio.

SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica.

SENGE, P., y otros (2000). *School that learn. A fifth discipline field book for parents, educators, and everyone who cares about education.* Nueva York: Doubleday/Currency.

SERGIOVANNI, T. J. (1984). Leadership and excellence in Schooling. *Educational Leadership, 41 (5),* 4-13.

SIERRA BRAVO, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo

SMYTH, J. (2001). *Critical politics of teachers' work: An Australian perspective*. New York: Peter lang.

SOBRADO, L. M. (1978). *Diagnóstico de necesidades y análisis de modelos de programas de formación de directivos de centros de E.G.B.* I.C.E. Universidad de Santiago de Compostela (Documento policopiado). Investigación del INCIE, de 1976.

SOLTÍS, J. (1984). On the nature of Educational Research. *Educational Reseacher, 13 (10),* 5-10.

SPARKS, D. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational leadership, 41, (3),* 65-72.

SPENCER, L. M. Y SPENCER, S. M. (1993). *Competence at work.* Nueva York: John Wiley and Sons.

STONE, F. M. (2007). *Coaching, Counseling and Mentoring : How to Choose and Use the Right Technique to Boost Employee Performance* (2ª ed.). New York: AMACOM.

STRIKE, K. A. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly, 35 (1),* 46-70.

STRIKE, K.A. (2000). Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two. *Journal of Philosophy of Education, 34 (4),* 617-642.

STROMQUIST, N. (1983). La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. *Seminario internacional sobre los procesos de interpretación en la investigación cualitativa de la realidad escolar*. Bogotá

TAYLOR, S. BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

TEDDIE, C. Y REYNOLDS, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.

TEIXIDÓ, J. (2000a). Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o un instituto. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden.* Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto, 533-561.

TEIXIDÓ, J. (2006). De la innovació al creixement institucional: algunes reflexions sonbre els processos de millora als centres educatius. *Escola catalana, 41 (430)*, 3-35.

TEIXIDÓ, J. (2007a). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación educativa (5),* 39-48.

TEIXIDÓ, J. (2007b). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. *XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación.*

TEIXIDÓ, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. Ponencia al *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativa*s. Barcelona, 2008.

TEIXIDÓ, J. et al. (2000). *Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral*. Madrid: CIDE.

TEIXIDO, J.; ARAMENDI, P.; BERNAL, J. L. I FERNANDEZ, M. L. (2006). *Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio. Ministerio de Educación y Ciencia. Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación.* Proyecto de investigación en curso 2006-2008.

TEIXIDOR, F. J. (1995). *Percepcions i expectatives entorn dels directors dels centres escolars.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

TEJEDOR, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa 8 (16),* 15-37.

TEJERO, C. M., FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. y CARBALLO, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de educación, 351*, 361-383

TIANA FERRER, A. (2009). Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea. *Participación Educativa, 10*, 65-73.

TOMÁS, M.; BORRELL, N.; TEIXIDÓ, J. (1996). *La comunitat educativa envers la direcció escolar. Percepció de la influencia de la LOPEGC en la direcció*. Cataluña: Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña.

TOWNSEND, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.* New York: Springer.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

UNESCO (2004). *Mensaje de la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes*. Extraído el 28 de octubre de 2009, desde http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Message-Esp-11.09-adoptado.pdf.

UNESCO (2009a). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza.* Extraído el 27 de octubre de 2009, desde http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/.

UNESCO (2009b). *Mesa Redonda Ministerial sobre Educación 2009*. Extraído el 29 de octubre de 2009, desde http://www.unesco.org/es/education/events/education-ministers-round-table-2009/

UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Extraído el 25 de octubre de 2009, desde http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

VAN BEIRENDONCK, L. (2004). *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.

VÁZQUEZ TOLEDO, S. y BERNAL, J. L. (2008). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la comunidad Autónoma de Aragón. Antúnez, S. y Gairín, J. (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Bilbao: Wolters Kluver España.

VÉLAZ, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1)*, 209-229. Extraído el 25 de enero de 2009, desde http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf.

VILLA, A. (2003). Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas*.* Ponencia al *VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid, 2003. Extraído el 23 de septiembre de 2009, desde www.eyg.es/.../6%20-%20AURELO%20VILLA%20SÁNCHEZ.doc.

VILLA, A. (Coord.) (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio.* Universidad de Deusto: Ediciones Mensajero.

VILLA, A. y OTROS (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.

VILLA, A.; GARCÍA OLALLA, G. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección: Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y Gestión Educativa*, *11 (2),* pp.4-14.

VILLA. A. Y VILLARDÓN, L. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual. En A. Villa et al. (Eds), *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio* (pp. 65-108). Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.

VILLARDON, L y VILLA, A (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco. *En Dirección participativa y evaluación de centros,* Actas del 11 Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (pp.327-334). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VIÑAO, A. (2004). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação RS, 2 (53),* 367-415.

WATERS, T., MARZANO, R. J., and MCNULTY, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effects of leadership on student achievement.* Denver: Midcontinent Research for Education and Learning.

WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as a Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quaterly. 21 (1),* 1-19.

WEICK, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing.* Massachussets: Addison-Wesley.

WESTOBY, A. (1988). *Culture and power in Educational Organizations*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

WILLMANN, O. (1948). *Teoría de la formación humana*. Madrid: C.S.I.C.

YUS, R. (1991). Los CEPs como centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular. Vélez-Málaga: Centro de Profesores de la Axarquía.

ZABALZA, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZAITEGI, N. Y MUÑOZ, M. (2007). Formación de los equipos directivos. *Organización y Gestión Educativa, 15 (3)*, 1.

ZERILLI, A. (1985). *Fundamentos de organización y dirección de personal*. Bilbao: Deusto.

*R*eferencias *N*ormativas

Referencias de ámbito AUTONÓMICO

ANDALUCÍA

DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el nuevo Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA número 78 de 25 de abril de 2003).

DECRETO 121/2008, de 29 de abril, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOJA número 87 de 2 de mayo de 2008).

DECRETO 166/2009, de 19 de mayo, por el que se modifica el Decreto 121/2008, de 29 de abril, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación (BOJA número 95 de 20 de mayo de 2009).

DECRETO 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (BOJA número 92 de 9 de agosto de 1997).

DECRETO 59/2007, de 6 de marzo por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los directores y directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios (Boja número 59 de 23 de marzo).

LEY 17/ 2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (BOJA número 252 de 26 de diciembre de 2007).

LEY 18/2003, de 29 de diciembre, por la que se aprueban medidas fiscales y administrativas (BOJA núm. 251, de 31 de diciembre de 2003).

LEY ORGÁNICA 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOE. número 9 de once de enero de 1982 y BOJA. número 2 de uno de febrero de 1982).

ORDEN de 10 de octubre de 2008, por la que se modifica la de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos (BOJA número 206, de 16 de octubre de 2008).

ORDEN de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos (BOJA número 42, de 29 de febrero de 2008).

ORDEN de 20 de junio de 2007 por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Boja número 140 de 17 de julio).

ORDEN de 26 de marzo de 2007 por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección (Boja número 66 de 3 de abril)

ORDEN de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA número 230 de 25 de noviembre de 2009).

ORDEN de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales (BOJA 8-10-2002).

ORDEN de 8 de marzo de 2005, por la que se aprueba el baremo para la remuneración del personal dependiente de la Consejería que colabore en actividades de formación dirigidas al profesorado de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios, y otras actividades análogas (BOJA de veintinueve de marzo de dos mil cinco).

ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 26-6-2003)

ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 26-6-2003).

RESOLUCIÓN de 14 de noviembre de 2008, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de méritos en el procedimiento de selección de directores y directoras de centros docentes

públicos, a excepción de los universitarios, durante el año 2009, y se hace pública la relación de centros en los que se llevará a cabo dicho procedimiento (BOJA 230 de 1 de diciembre de 2008).

RESOLUCIÓN de 19 de noviembre de 2009, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de méritos en el procedimiento de selección de directores y directoras de centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, durante el año 2010 y se hace pública la relación de centros en los que se llevará a cabo dicho procedimiento (BOJA número 234 de 1 de diciembre de 2009).

RESOLUCIÓN de 2 de marzo de 2010, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen determinados aspectos de la Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico, para el curso escolar 2009-2010 (BOJA número 56 de 22 de marzo de 2010) .

ARAGÓN

ORDEN de 13 de enero de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios docentes de carrera para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 28 de enero de 2010

ORDEN de 30 de enero de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA número 30 de 13 de febrero de 2009)

RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2009, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se establecen las bases del programa de formación inicial para los aspirantes seleccionados en el concurso de meritos para el desempeño de la función directiva de los centros públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón, y por la que se convoca a los directores actualmente en ejercicio para que participen voluntariamente en el curso teórico del programa de formación inicial.

ASTURIAS

DECRETO 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias (BOPA número 165 de 16 de julio de 2007).

RESOLUCIÓN de 26 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros

públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (BOPA número 85 de 14 de abril de 2009).

RESOLUCIÓN de 12 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (BOPA número 48 de 27 de febrero de 2010)

BALEARES

ORDEN de la Consejería de Educación y Cultura de día 31 de marzo de 2008, por la que se aprueban las bases para la selección, nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros públicos (BOIB número 45 de 3 de abril de 2008)

ORDEN del Consejero de Educación y Cultura de 18 de febrero de 2010 por la que se aprueban las bases para la selección, el nombramiento y el cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios de las Islas Baleares (BOIB número 30 de 23 de febrero de 2010)

RESOLUCIÓN de la Consejera de Educación y Cultura de 23 de febrero de 2009 por la que se convoca el proceso de selección de directores de centros públicos (BOIB número 30 de 26 de febrero de 2009)

RESOLUCIÓN de la Consejera de Educación y Cultura por la que se convoca el procedimiento para la selección y el nombramiento de directores de los centros docentes públicos de nueva creación (BOIB número 55 de 16 de abril de 2009)

RESOLUCIÓN de la Consejera de Educación y Cultura, de 30 de marzo de 2009, por la que se modifica la Resolución de la Consejera de Educación y Cultura de 23 de febrero de 2009 por la que se convoca el proceso de selección de directores de centros públicos (BOIB número 49 de 4 de abril de 2009)

CANARIAS

ORDEN de 26 de enero de 2009, por la que se convoca y hace público concurso *de* méritos entre los funcionarios de carrera docentes para la selección de directores o directoras de centros públicos de enseñanza no universitaria, curso escolar 2009/2010 de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 25 de 6 de febrero de 2009).

RESOLUCIÓN de 19 de octubre de 2009, por la que se regula el desarrollo del programa de formación inicial de los aspirantes seleccionados para desempeñar la función de dirección en centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC número 240 de 9 de diciembre de 2009).

RESOLUCIÓN de 28 de diciembre de 2009, por la que se convoca procedimiento para la selección de Directores o Directoras de los centros públicos de enseñanzas

no universitarias, de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso escolar 2010/2011 (BOC número 5 de 11 de enero de 2010).

CANTABRIA

RESOLUCIÓN de 3 de agosto de 2009, por la que se dictan instrucciones relativas al período de prácticas de los aspirantes seleccionados para la provisión de puestos de directores en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA 156 de 14 de agosto de 2009).

DECRETO 5/2008, de 10 de enero, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese del director en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA de 21 de enero de 2008)

ORDEN EDU/7/2009, de 4 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de Director en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA 11 de febrero de 2009).

ORDEN EDU/11/2010, de 11 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de Director en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC número 36, de 23 de febrero de 2010).

CASTILLA LA MANCHA

CORRECCIÓN DE ERRORES al Decreto 25/2007 de 3 de abril de 2007 de selección, nombramiento, formación y evaluación de los directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla la Mancha y de medidas de apoyo y reconocimiento a su labor (DOCM número 76 de 11 de abril de 2007).

CORRECCIÓN DE ERRORES, de la Viceconsejería de Educación, a la Resolución de 20-01-2009 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM número 21 de 2 de febrero de 2009).

DECRETO 25/2007 de 3 de abril de 2007 de selección, nombramiento, formación y evaluación de los directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla La Mancha, y de medidas de apoyo y reconocimiento a su labor (DOCM número 73 de 6 de abril de 2007).

ORDEN 13 de abril de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se desarrollan los procedimientos de selección, renovación y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos de Castilla La Mancha (DOCM número 84 de 23 de abril de 2007)

RESOLUCIÓN de 20 de enero de 2009 de la Viceconsejería de Educación por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla La Mancha (DOCM número 19 de 29 de enero de 2009).

RESOLUCIÓN de 21 de mayo de 2009, de la Viceconsejería de Educación, por la que se convoca el curso de formación inicial y se regula la parte práctica del programa de formación para el profesorado seleccionado para ejercer la dirección en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM número 102 de 29 de mayo de 2009).

RESOLUCIÓN de 21/01/2010, de la Viceconsejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM número 20 de 1 de febrero de 2010).

CASTILLA LEÓN

ORDEN EDU/807/2009, de 7 de abril, convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento en 2009 de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León (BOC y L número 70 de 15 de abril de 2009).

CATALUÑA

DECRETO 56/2007, de 13 de marzo, por el que se regula la selección del director o de la directora y el nombramiento y el cese de los órganos unipersonales de gobierno y de coordinación de los centros docentes públicos (DOGC número 4842 de 15 de marzo de 2007)

RESOLUCIÓN EDU/82/2009, de 20 de enero, por la que se convoca concurso de méritos para seleccionar al director o directora de diversos centros docentes públicos dependientes del departamento de Educación (DOGC número 5308 de 30 de enero de 2009).

RESOLUCIÓN EDU/3773/2009, de 29 de diciembre, por la que se convoca concurso de méritos para seleccionar el director o la directora de diversos centres docentes públicos dependientes del Departamento de Educación (DOGC número 5546 de 15 de enero de 2010).

EXTREMADURA

ORDEN de 14 de abril de 2009 por la que se convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE número 75 de 21 de abril de 2009)

GALICIA

DECRETO 29/2007 de 8 de marzo por el que se regula la selección, nombramiento y cese de los directores y directoras de centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de educación (DOG número 50 de 12 de marzo de 2007)

ORDEN de 5 de mayo de 2009 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG número 88 de 7 de mayo de 2009).

ORDEN de 15 de febrero de 2010 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG número 37 de 24 de febrero de 2010).

LA RIOJA

CORRECCIÓN DE ERRORES de la Orden 43/2007, de 18 de diciembre, del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los Directores de los centros docentes públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de La Rioja. (BOR número 41 de 22 de enero de 2008)

ORDEN 43/2007, de 18 de diciembre, por la que se regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los directores de los centros públicos no universitarios en el ámbito de gestión de la Administración educativa del Gobierno de La Rioja (BOR número 170 de 25 de diciembre de 2007)

RESOLUCIÓN de 28 de octubre de 2008, del Director General de Personal y Centros Docentes, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR número 145 de 10 de noviembre de 2008)

RESOLUCIÓN de 9 de noviembre de 2009, del Director General de Personal y Centros Docentes, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR número 148 de 27 de noviembre de 2009)

MADRID

DECRETO 63/2004, de 15 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de directores de centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares (BOCM de número 95 de 22 de abril de 2004).

RESOLUCIÓN de 7 de mayo de 2009, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la selección de Directores de diversos centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. Núm. 116, de 18 de mayo)

MURCIA

ORDEN de 16 de marzo de 2007 de la Consejería de educación y cultura por la que se establece el procedimiento para la prórroga de los nombramientos de directores, y se regula y convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma (BORM número 80 de 9 de abril)

ORDEN de 8 de mayo de 2009 por la que se convoca Concurso de Méritos para la selección y nombramiento de Directores de Centros Docentes Públicos en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma (BORM número 115 de 21 de mayo de 2009).

NAVARRA

RESOLUCIÓN 67/2009, de 23 de febrero, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria que regula el concurso de méritos para la selección de director o directora de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (BON número 29 de 9 de marzo de 2009).

RESOLUCIÓN 548/2009, de 1 de diciembre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria que regula el concurso de méritos para la selección de director o directora de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (BON número 8 de 18 de enero de 2010).

PAÍS VASCO

DECRETO 22/2009, de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección del Director o Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (BOPV número 34 de 18 de febrero de 2009).

ORDEN de 5 de febrero de 2009, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de los Directores o Directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en los que el cargo vaya a quedar vacante el 30 de junio de 2009 (BOPV número 35 de 19 de febrero de 2009).

ORDEN de 27 de noviembre de 2009, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección de

los Directores o Directoras de los centros docentes no universitarios dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en los que el cargo vaya a quedar vacante el 30 de junio de 2010 (BOPV número 248 de 28 de diciembre de 2009.

COMUNIDAD DE VALENCIA

RESOLUCIÓN de 16 de enero de 2009, del director general de Personal de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat (DOCV número 5938 de 22 de enero de 2009).

RESOLUCIÓN de 4 de marzo de 2010, del Director General de Personal de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat (DOCV 6222 de 9 de marzo de 2010).

Referencias de ámbito nacional

LEY 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa, BOE número 187 de 6 de agosto de 1970.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE número 154 de 27 de junio de 1980).

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159 de 4 de julio de 1985)

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4 de octubre de 1990)

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307 de 24 de diciembre de 2002).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4 de mayo de 2006).

REAL DECRETO 2112/1984 de 14 de noviembre por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores (BOE número 282 de 24 de noviembre de 2009.